

O campo da avaliação: tecendo sentidos¹

Kátia Silva Cunha²

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar uma panorâmica do campo da avaliação, na compreensão de que a avaliação é uma prática social, presente nas relações humanas, discutindo duas dimensões: a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem. Compreende ainda que este campo se configura em disputa de sentidos e o investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser da avaliação.

Palavras-Chave: avaliação institucional, avaliação da aprendizagem

ABSTRACT

This article aims to present a panoramic view in the assessment field, of the comprehension of a social practice, present in the human relations, discussing two dimensions: the institutional assessment and the learning assessment. That still comprehends this field configures a dispute of senses, the investment of sense, discursive sphere, which is the being of the evaluation.

Key-words: institutional evaluation, learning evaluation

Muitas são as produções que se inserem no campo da avaliação. Estas enfatizam modalidades (somativa, normativa, criterial, formativa, diagnóstica), estratégias (diagnosticar as necessidades, acompanhar a aprendizagem, verificar a compreensão) abordagens (emancipatória, sociológica, formativa-reguladora, mediadora e diagnóstica), instrumentos (exercícios, provas, testes..), objetos (instituições, as políticas educativas, os professores, os programas, a aprendizagem e a própria avaliação (*meta-avaliação*), funções (proativa, retroativa, controle, classificação, diagnóstica), formatos (inicial, final, contínua, processual). Teceremos uma panorâmica desta prática que, no seu sentido amplo se faz presente em todas as relações humanas. “Sendo a avaliação uma realidade multifacetada e plural, talvez fosse o caso de falarmos em avaliações também no plural” (DE SORDI, 2002,p.71).

A avaliação é uma prática social, presente nas relações humanas, mas de um modo privilegiado tem sido usada na escola. Esse uso atrelado aos mecanismos escolares acaba relacionando a escola à ação avaliativa dos professores, distanciando-a da avaliação institucional e restringindo seu campo de atuação; o que nos coloca diante de processos quase exclusivos da ação docente junto aos alunos no desenvolvimento de suas disciplinas, em relação às aprendizagens adquiridas, com

¹ Este artigo reúne idéias que fazem parte da tese em construção, pelo Doutorado em Educação da UFPE, no Núcleo de Políticas, Planejamento e Gestão da Educação.

² Mestre em educação pela UFPE, doutoranda em educação pela UFPE, educadora de apoio da Rede Estadual de Pernambuco, coordenadora- adjunta e professora do curso de Pedagogia da FAFIRE/PE.

objetivos claros de aprovação ou reprovação das aprendizagens, e é claro, dos alunos enfocando também, a auto-avaliação realizada frente a uma atividade, ou disciplina, e ainda, nos processos de avaliação dos professores realizados pelos alunos. Vale salientar, entretanto, como nos aponta Dias Sobrinho (2003, p.92-93):

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades.

Avaliamos pessoas, lugares, nossas ações, a adequação de atitudes, estratégias, oportunidades, o mundo, e nesse sentido estabelecemos o que consideramos certo e errado, válido, legítimo, assumimos concepções, estabelecemos diferenças, lutamos por idéias. Entretanto essa prática bastante comum, muitas vezes não sistemática e tão presente, é pouco percebida quando realizada. Diferentemente do contexto citado acima, a avaliação como prática de instituições e entre elas a escola, se apresenta de forma sistemática, formal, intencional, com uso de instrumentos e procedimentos que buscam resultados, utilizam estratégias, estabelecem escores, comparações e classificações, pontuam e qualificam indivíduos, práticas e instituições. Como afirma Dias Sobrinho (2005,p.16), “há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país” e nesse sentido continua o autor “está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades” (idem).

É desta prática da avaliação realizada por/sobre uma instituição escolar, seus cursos, seus sujeitos, que ocorre dentro do campo da educação formal, realizada de forma intencional e sistemática, expressando concepções, presente desde a implementação de políticas até o fazer pedagógico da sala de aula, que se materializa como tema/objeto deste artigo.

O campo da avaliação tem sido muito discutido por professores e teóricos e as produções caminham para as dimensões: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação da avaliação. Iniciaremos o debate sobre a avaliação institucional.

1.1 A avaliação institucional: o olhar para dentro

A discussão sobre a Avaliação Institucional nos remete a sua relação como um instrumento de busca da qualidade, como podemos constatar nas definições de Peralta (2001,p.9) que afirma ser a mesma um instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica, ou ainda como afirmam Castanheira,Coelho e Gagliardi, (2008,p.20),que a apontam como instrumento de melhoria da qualidade do ensino. A avaliação institucional apresenta como princípio a avaliação de uma instituição como um todo, o que implica identificar seu perfil, detectando a relevância das atividades dos sujeitos e suas ações. Nesse sentido precisa realizar-se como educativa, logo formativa, sem que para isso, deixe de utilizar instrumentos e procedimentos de controle, assim podemos afirmar que o “objetivo da avaliação educativa é melhorar a educação” (Dias Sobrinho, 2005,p.27) em busca de sua qualidade, tendo em vista que o foco na qualidade do ensino traz impactos à aprendizagem.

Na dimensão da avaliação institucional, a proposta é uma avaliação constituída basicamente no processo de auto-avaliação, visando principalmente ao autoconhecimento institucional (Castanheira,Coelho e Gagliardi, 2008, p.8).O processo de autoconhecimento implica a compreensão da necessidade da participação, isto porque ter como princípio a construção da qualidade educativa, é pensar em um processo que “requer a participação ativa da comunidade educativa em processos de comunicação e de reflexão conjuntos, que são sempre muito ricos de significação formativa” (Dias Sobrinho, 2005,p.27), o que implica começar pelos sujeitos, com os sujeitos, que são todos os que fazem a instituição. Resultando em uma relação entre os sujeitos e suas ações, e a interpretação que se estabelece do valor atribuído a esse fazer. Nesse sentido, avaliar além de explicar implica interpretar, interpretar conjuntamente. Diante dessa compreensão se insere a participação como princípio “no fato de ela ser uma construção coletiva do conhecimento por uma comunidade” (idem, p.30), sendo este uma “verdade social”, construída pelos sujeitos de uma comunidade, relativa e contextualizada ao que foi possível ser construído, na contingência das relações estabelecidas e que ajuda a fortalecer a autonomia pessoal e pública pois fruto das referências do indivíduo e do grupo, que são consideradas e respeitadas.

Um processo participativo ainda busca a garantia da liberdade de visões e compreensões sobre a instituição, assim como a valorização da participação individual e o compromisso na realização de um processo de aprendizagem que proporcione a melhoria individual e institucional (Dias Sobrinho, 2005, p.30-31).

Podemos ainda acrescentar, como afirma Fernandes (2001, p.67): “A avaliação institucional, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), de políticas e projetos. Centra sua atenção nos processos, relação, decisões e resultados das ações”. Segundo a autora, quando falamos de avaliação institucional, nos colocamos no “olhar para dentro” da instituição, suas ações, a complexidade presente no seu funcionamento que se centra nos processos, decisões, relações, ações. Assim, ao estabelecermos uma avaliação institucional nos questionamos sobre o fazer da instituição, sua cultura, seus valores, seus sujeitos, um processo que se justifica como instrumento de uma tomada de decisão frente aos resultados obtidos, assumidos pelo conjunto da instituição. Salienta ainda a autora, que existem duas correntes em relação ao procedimento de uma avaliação institucional: uma primeira meritocrática ou para controle e uma outra para transformação e aperfeiçoamento.

A primeira se volta para identificar o mérito, nesse sentido “quem sabe mais, desempenha melhor ou tem melhores resultados” (idem, p.67). Nessa corrente, situa a autora o Exame Nacional de Cursos (ENC). A razão de usar esta corrente se justifica para “classificar, comparar e destacar o mérito” (idem,p.68), a qual “tem sido usada para fazer hierarquias, classificações ou *rankings* entre instituições” (idem, p.67) sendo usada também, para credenciamento e credenciamento das instituições e cursos.

A segunda corrente, contrária ao *ranking*, se considera um “instrumento para a melhoria da educação. É usada para identificar dificuldades e sucessos. Visa formular ações para a transformação da escola e do sistema educacional. É usada para construir a qualidade e democratização da escola” (idem,p.68). Inserindo-se nessa corrente, a autora defende um processo de avaliação institucional que priorize a transformação e o aperfeiçoamento da escola, a partir do levantamento de suas dificuldades e sucessos, ou seja, o reconhecimento do que precisa manter e do que precisa mudar numa ação de participação dos sujeitos no levantamento das ações necessárias frente aos resultados obtidos. Nesse caso, a comunidade é convidada a participar na construção de uma visão da instituição, o que revela uma identidade: o que somos, o que fazemos, o que propomos e como acompanhamos os novos caminhos traçados.

O olhar para dentro além de revelar uma identidade, possibilita uma reflexão e uma tomada de decisão que vai ser construída por cada instituição, a mesma perspectiva que defende De Sordi (2002,p.66) “ as instituições de ensino superior são obrigadas a se olhar (bom uso da avaliação) ou a se preparar para serem vistas (preocupadas com a imagem externa e os decorrentes prejuízos ou vantagens dessa imagem”. Nesse sentido afirma a autora que o processo de avaliação institucional

obrigou um olhar para dentro e uma preparação para fora, mas que este olhar exige um requisito básico: um processo que priorize a prática da auto – avaliação, afinal “avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras” (idem,p.69) e que este desejo vai além da transparência, implica uma busca pelo aperfeiçoamento e construção de uma cultura avaliativa, que encaminhe para o reconhecimento da identidade da instituição, um processo que remete ao desenvolvimento de um movimento participativo, dentro da IES.

Na discussão da avaliação institucional, Marback Neto (2007, p.172), afirma ser a avaliação institucional um processo global no qual “se revisa o que foi planejado e se constrói, continuamente, a universidade, mediante o processo de autoconhecimento”. Nesse sentido situa o autor, a avaliação institucional é um processo de revisão que possibilita a construção de uma identidade a partir de um autoconhecimento. Nessa busca do autoconhecimento, enfatiza o autor a necessidade de não haver um modelo único de avaliação, a mesma perspectiva assumida por Fernandes e De Sordi, acrescentando que essa revisão contempla a missão, o contexto e a história da instituição. Ainda afirma:

A avaliação institucional é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação da qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados.
(MARBACK NETO, 2007, p.172)

Nesse sentido a avaliação se caracteriza como tomada de decisão e implantação de resultados e como instrumento gerencial revela a qualidade do desempenho institucional com base em critérios, o que possibilita aos gestores definir prioridades. Afirma o autor: “A avaliação tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas discussões que enseja sobre sua prática, pelo exercício de autocrítica, pelas reuniões que provoca” (idem,p.173). Nesse sentido, a avaliação institucional é um exercício construído a partir de uma reflexão e da autocrítica que possibilita construir uma comunidade acadêmica crítica. Entretanto, o autor também adverte sobre a possibilidade de ser usada como instrumento de manipulação, barganha, punição e pressão. Mas se o princípio é a qualidade educativa, formativa se constitui um instrumento de articulação, pois “Ela é um processo relacional que articula o corpo social, as diversas funções, dimensões e estruturas institucionais, os meios e os fins, os instrumentos e os momentos” (Dias Sobrinho, 2005,p.33), buscando compreender a totalidade da instituição o que implica as conexões e as diferenciações, na busca de uma imagem global sobre a instituição,

as relações estabelecidas, o que tem em comum, no que se diferencia, qual a sua marca. Uma avaliação institucional busca a expressão da identidade de uma instituição, de um curso, interroga-a, constrói respostas, reflete sobre os problemas, analisa ações, identifica problemas, busca soluções.

Refletiremos agora sobre a segunda dimensão: a avaliação da aprendizagem.

1.2 A avaliação da Aprendizagem

Quando tratamos sobre a avaliação no campo escolar, nos deparamos com uma vasta produção, esta traz funções, abordagens, correntes. Para esta análise priorizamos a produção que trazia as concepções de avaliação da aprendizagem que mais influenciaram as práticas desenvolvidas no Brasil, em relação à formação dos professores. A avaliação da aprendizagem pode ser compreendida e conhecida, como afirma Saul (1988, p.26) “como avaliação do rendimento escolar” e constitui, ainda segundo a autora, como “a vertente mais antiga” (idem). Esta primeira vertente da avaliação cujo foco é a verificação do rendimento do aluno frente aos objetivos estabelecidos pelo professor, tem sido muito usada, tornando-se difícil acreditar que há quem não a conheça no campo da escola.

Para esta verificação, os professores vêm utilizando instrumentos, cujo mais conhecido é a prova. Como o nome mesmo faz significar, a prova é a “prova” de que o aluno domina ou não os conteúdos elencados na perspectiva dos objetivos estabelecidos e se encontra associada à medição da aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem recebe uma medida, na forma de conceitos ou notas, muitas vezes escalonados de 0 a 10 (onde o máximo -10 (dez) - revela que o aluno atingiu 100% dos objetivos que foram estabelecidos, ou seja, o aluno aprendeu). Quando criados, os testes educacionais tinham como objetivo “mensurar as mudanças comportamentais” (SAUL, 1988, p.26). Nesse sentido, medir as mudanças ocorridas nos sujeitos se insere na necessidade de medir a capacidade humana e a eficácia das intervenções realizadas sobre os sujeitos, o que justifica a aplicação de testes.

A utilização de testes no âmbito da escola se justifica no contexto da mensuração respaldado cientificamente pela psicologia do comportamento (ou psicologia aplicada) no uso de exames aplicáveis aos sujeitos e nesse caso temos a escola americana como precursora e Thorndike³ um dos representantes, mais

³ Edward Lee Thorndike (1847-1949) propõe que a forma mais característica da aprendizagem produz-se por ensaio e erro, ou por seleção e conexão. Dessa maneira, um comportamento que tem uma resposta positiva gera uma conexão firme em termos de aprendizagem. Isso é conhecido como a lei do reforço. (MILHOLLANN E FORISHA, BILL E, 1978).

expressivo. Nesse sentido, cabia ao professor observar e medir a conduta do aluno através dos testes. A aprendizagem poderia ser constatada nas respostas que os alunos davam frente aos estímulos recebidos, e estas se observam quantitativamente, ignorando por completo o sujeito. Afinal o ambiente é o fator positivador de respostas e os alunos reagem aos estímulos do ambiente.

Na escola e nas práticas dos professores a psicologia comportamental no uso de testes padronizados e medição de resultados⁴ influenciaram a formação de professores no Brasil, das décadas de 1930⁵ a 1970 extrapolando inclusive o meio acadêmico e, como afirma Saul (1988, p.32), “tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus⁶” De fato, ao estudarmos a Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692 de 1971, no seu artigo 14, encontramos a expressão verificação do rendimento escolar na tradução da avaliação da aprendizagem, como podemos constatar abaixo:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

A verificação do rendimento cumpria uma dupla função: o aproveitamento (aqui o resultado obtido através de instrumentos, entre eles o teste) e a frequência.

⁴ Um dos modelos de teste utilizado nesta época, que comprova a ênfase no rigor estatístico e controle de resultados, foi o elaborado por Lourenço Filho num livro que recebe o nome de Testes ABC. Segundo Nunes, (1998, s/p): “Neste livro, ao definir a alfabetização como a técnica fundamental da escola, Lourenço Filho propôs uma nova forma de abordá-la a partir do conhecimento anterior da matéria-prima e do conseqüente ajustamento das máquinas que a devem trabalhar. (...) A nova educação, segundo Lourenço Filho, conheceria o equipamento natural da criança medindo, mensurando comportamentos naturais com a maior precisão possível. Os *Testes ABC* tiveram sua origem no tratamento especial de alunos repetentes, em Piracicaba, no ano de 1920, à luz da literatura internacional existente. Foram produzidas 25 provas iniciais que acabaram sendo reduzidas para 15 e finalmente para 8 (discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fadigabilidade). O que significavam estas provas? Nas palavras de Lourenço Filho, uma amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência (...)O que se esperava dos resultados desses testes? Que oferecessem o diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita; o diagnóstico médio da classe; a triagem dos alunos novos (particularmente os suspeitos de defeitos de visão, audição e problemas emocionais) e o prognóstico para organização das classes seletivas: os “bem-dotados”, os “normais” e os “sub-normais”. De acordo com os resultados aferidos, a criança sofreria um trabalho corretivo no âmbito médico e/ou no âmbito pedagógico, quando seria encaminhada para instituições adequadas ou turmas mais lentas. Os casos mais graves poderiam ter sua matrícula impedida na escola (...)Os *Testes ABC*, ao lado de outras obras suas no âmbito da Psicologia da Educação, foi traduzido em várias línguas, incluindo o inglês, o francês, o espanhol e o árabe.”

⁵ Segundo LIMA (1994 p.69-70): “Entretanto, cabe salientar que o próprio movimento escolanovista, caso não fosse visto quase sempre como um ‘bloco’, poderia fornecer-nos indicadores semelhantes aqueles, já desde os anos 30, quando, através da psicologia aplicada, houve grande proliferação de testes e medidas. No Brasil, as correntes mais ligadas ao pragmatismo inglês-americano são bons exemplos. Os testes ABC talvez sirvam como exemplo bastante concreto, aplicados em 1934, no Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira era diretor geral do Departamento de Educação.”

⁶ Hoje, Ensino fundamental e médio de acordo com Lei nº 9.394 de 1996.

Entretanto, podemos ainda perceber, no estudo da lei citada, que apesar das críticas relacionadas aos aspectos da racionalização do ensino, prioridade na formação técnica em níveis elementares em detrimento da formação universitária, inspiração no modelo empresarial que influenciaria mais tarde a educação superior, como bem apresentam Frigotto (1999), Romanelli (1978), Freitag (1986), Saviani (1987) dentre outros. Ela já aponta para as mudanças que se faziam presentes tanto nas produções acadêmicas quanto nas concepções, resultado de uma abordagem de avaliação emergente que trazia a necessidade de agregar os aspectos qualitativos na verificação do rendimento. A lei 5692/71, apresenta essa concepção no artigo 14,§ 1º:

Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

Apesar de Saul (1988, p.40) afirmar que: “A tentativa de quebrar esse circuito e progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa somente começou a ser evidenciada, timidamente, nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978”, podemos constatar que já se fazia presente no texto da lei citada e nesse sentido, fazia-se presente nos debates que deram origem ao texto. Uma nova significação estava sendo construída nas práticas escolares, muito antes disso, se levarmos em conta a referida lei.

A década de 1970 agrega à idéia de medida já consolidada, a necessidade de uma produção de instrumentos avaliativos com maior rigor metodológico. Faz-se uso das taxonomias - classificações e categorizações que serviriam como critérios de julgamento. Este critério seguiria o que estava estabelecido nos objetivos. A influência do uso da taxonomia pode ser comprovada ainda hoje⁷. A base da taxonomia é a idéia de que os professores a partir da definição dos objetivos educacionais, estabelecem uma hierarquia partindo do mais simples para o mais complexo, o que possibilitaria qualificar a aprendizagem dos alunos e que exigiria um domínio maior na elaboração de instrumentos que pudessem medir com precisão o resultado dos alunos e compará-los ao previamente estabelecido. Para garantir a precisão, estes instrumentos deveriam ser padronizados e objetivos. A taxonomia é apresentada no formato de tabela, onde na primeira coluna estariam os níveis e na segunda os objetivos apresentados na forma de verbos. Poderia o professor construir uma terceira coluna

⁷ Como podemos constatar no manual: ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES – UM MANUAL PARA ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFPA. Lucia de Fatima Muller Chaves e Eluiza Helena Leite Arias. Universidade Federal do Pará: Belém do Pará, 2003. p.6-8. <http://www.ufpa.br/ccs/manualparaorientacaodeprofessores.pdf>

com o tipo de desempenho esperado. A título de exemplo, segue um fragmento de tabela:

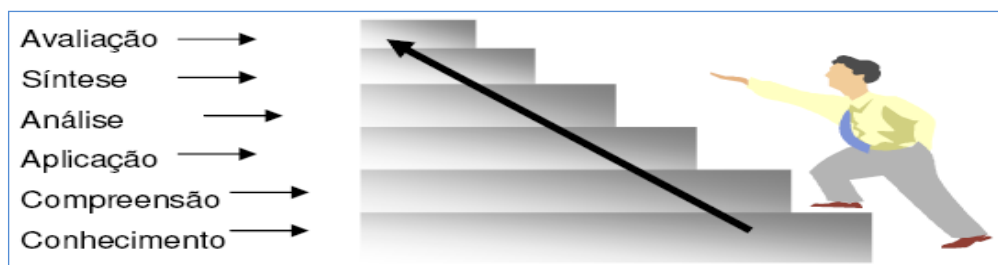
Tabela 2 – exemplo do nível cognitivo da compreensão

Nível	Objetivos	Desempenho esperado
Compreensão	Explicar Resumir Parafrapear Descrever Ilustrar	O aluno irá explicar a proposta da taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo

Fonte: <http://www.ufpa.br/ccs/manualparaorientacaodeprofessores.pdf>

A taxonomia mais usada foi a de Bloom. Segundo Bloom, os objetivos educacionais poderiam ser categorizados da seguinte forma: **Cognitivos, Afetivos e Psicomotores**. O domínio cognitivo é, dentre estes três, o mais freqüentemente usado nas avaliações e possui seis níveis: Avaliação, Síntese, Análise, Aplicação, Compreensão e Conhecimento.⁸ A forma de apresentação já pressupõe uma escalada crescente, partindo-se do mais elementar ao mais complexo, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1



Fonte: <http://www.ufpa.br/ccs/manualparaorientacaodeprofessores.pdf>

Nessa vertente, segundo Lima (1994, p.70-71), “Os manuais de construção de instrumentos de avaliação vão ter papel preponderante no cenário da formação de professores”. E serão muito usados para a organização dos planos de ensino, cujo rigor técnico, qualifica também o professor. Nesse sentido, o instrumento de avaliação precisa ser construído tendo como parâmetro o plano, sendo este bem preparado, qualquer um pode de posse dos objetivos, elaborar o instrumento. A ênfase no planejamento e o cuidado na escolha dos objetivos podem ser observados ainda hoje nas práticas de muitas escolas que separam o primeiro mês do ano para o

⁸Modelo de escalonamento (idem).

planejamento e elaboração de instrumentos, antes mesmo do conhecimento dos alunos pelos professores.

Outra vertente muito presente nos debates sobre a formação dos professores e produção acadêmica no Brasil é aquela que defende os aspectos qualitativos como critério da avaliação. Esta, segundo Lima (idem), passou “a questionar precisamente as limitações dos testes padronizados para se ter a compreensão daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende.” A crítica enfocava que o teste padronizado não levava em consideração a relação pedagógica, o tempo da aprendizagem, salientava ainda que o valor da avaliação não esteja no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Dessa forma, o instrumento passa a ser considerado um meio e não um fim e como tal, sendo válido na medida em que informa, observa, ajuda, estimula, libera. Segundo Alvarez Méndez (2002, p.109-110): “Tudo isso exige do professor avançar em uma valorização informada que persegue, prioritária e exclusivamente, formar, aumentar a compreensão, melhorar as tarefas de aprendizagem, desenvolver o pensamento do aluno, aperfeiçoar a prática docente”. O foco desloca-se do instrumento para a aprendizagem.

Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, e isto coloca para o professor a investigação como parte do processo de avaliação. Investiga-se sobre o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade que se exige das respostas que se espera obter e as respostas apresentadas efetivamente pelos alunos, os erros que aparecem e as estratégias necessárias para uma efetiva aprendizagem. Segundo Anastasiou (2006, p.71), a finalidade da avaliação é a expansão e o desenvolvimento do ser humano, e nesse movimento precisa ser vivida. Assim, critica a autora que a forma como vem sendo utilizada tem transformado a avaliação em mercadoria e como tal, passa a ser consumida e trocada por nota, prêmios, certificados, perdendo-se sua finalidade, deixando de ser formativa.

No decorrer da prática docente a avaliação foi se confundindo com o exame. Como nos ensina Luckesi (2005), os exames fazem parte de uma modalidade da verificação da aprendizagem que tem como instrumento privilegiado as provas; na avaliação “se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos”. Nessa perspectiva, também se insere Álvarez Méndez (2002, p.113) ao afirmar que, “a avaliação deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos aprendem, o que sabem e o que podem fazer aplicando o conhecimento adquirido e o seu próprio”. Nesse sentido a função do exame “como instrumento bem utilizado” pode sim “desempenhar um papel educativamente construtivo na formação do aluno” (idem, p.102-103), mas para que isto ocorra, deve

tomar seu lugar de instrumento, coletando informações relevantes, pertinentes, sobre a aprendizagem dos alunos.

A confusão feita entre exame e avaliação, tem priorizado o instrumento usado, a prova, isto porque quando os professores associam a avaliação à atribuição de notas, a partir de um procedimento técnico ou observação da atividade proposta, e não uns momentos privilegiados de estudo, priorizam o teste e não a formação. “O tempo do exame é tempo apenas de expressar verdades absolutas, verdades conclusivas, que não admitem réplica, sendo apenas valores absolutos que, na maioria dos casos, só persistem e servem no imediatismo da sala de aula” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, *idem*, p.103).

Não se está, com isso, relegando os instrumentos, mas colocando-os no lugar que precisam estar, ou seja, os instrumentos utilizados oferecem informações sobre a aproximação dos alunos aos saberes ensinados e apropriados, são adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem dos alunos e como instrumento sua função não deve ser a de servir como um complicador da aprendizagem, mas, ao contrário, como um meio de ajudar os professores a pensarem as estratégias que facilitem aprendizagens. E isso não pode ser obtido com apenas um instrumento, como ensina Barlow (2006, p.137): “Mas o princípio é sempre o mesmo: mostrar juntos os resultados obtidos em vários setores da formação ou em relação a diferentes critérios de apreciação, permitir uma análise detalhada e, ao mesmo tempo, dar uma idéia de conjunto das atuações dos alunos”. A avaliação, então, não estaria na produção do aluno, mas na análise dessa produção, que para acontecer precisa ter instrumentos que sirvam como objetos de análise.

Sem falar que discutir sobre os instrumentos nos remete a um campo que vai além da técnica, da elaboração em si, a discussão “está associada às questões da avaliação do ensino-aprendizagem” (SILVA, 2004, p.74), que envolve um processo de tomada de decisão por parte dos professores e professoras frente aos resultados obtidos. Nesse sentido a avaliação é uma atividade prática que busca “diagnosticar as dificuldades inerentes ao processo de avaliação, clarear as falhas na transmissão, assimilação e construção do conhecimento” e no desenvolvimento dessa prática cabe ao professor “decidir acerca das novas ações docentes e discentes, no sentido da re-condução do processo de maneira mais científica possível” (ANASTASIOU, 2006, p.73).

Para o diagnóstico das dificuldades, o professor utiliza instrumentos. São instrumentos os testes, as provas, os seminários, as apresentações, entrevistas, observação, trabalhos, tarefas, exposições, diálogos, diários, pastas de exercícios, exercícios em sala... Todo instrumento é “um mediador entre os critérios de avaliação

e a informação que tem origem na realidade apreendida pra ser avaliada” (SALINAS, 2004, p.90). Nesse sentido, o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só tem sentido para aquele que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos pelos alunos.

A Guisa de uma Conclusão

A avaliação faz parte dos contextos humanos, e como tal pode ser observada como uma prática social, repleta de sentidos que se travam nas relações nos diferentes espaços sociais. Assim, é uma prática que produz efeitos. “Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua” (Dias Sobrinho, 2003a, p.92).

Estas vertentes coexistem nas práticas dos professores assim como nos debates sobre a necessidade da avaliação, a concepção de avaliação adequada e as formas de obtê-la, que nos colocam no centro do debate sobre o ensino e aprendizagem, as políticas adotadas pelos governos, os resultados, as formas de aferição e o uso dos resultados. Nesse sentido, há discursos variados sobre a avaliação e sua operacionalização. Entretanto, fala-se dela, define-se o que ela é, anunciam o seu estatuto, atribuem-lhe funções, multiplicam-se olhares, reflexões, experiências, enunciados, é um acontecimento à volta do qual e a propósito do qual se cruzam discursos diversos. Estamos dessa forma dentro de um campo político, que se configura com a presença de visões contrapostas sobre a avaliação que disputam entre si o campo mesmo, entretanto que travam uma relação, pois os pólos “não existem de modo isolado e, sim, em relação permanente, podendo-se afirmar que o desenvolvimento de um se dá, em grande parte, em contraposição ao do outro” (PEIXOTO, 2004, p.176).

A avaliação é assim um discurso, ou seja, traz em si sentidos, significados, contingentes a um sistema de relações. Fazem parte deste discurso tanto os instrumentos: prova, teste, auto-avaliação; como as abordagens: emancipatória, reguladora; objetos: instituições, os alunos; funções: controle, classificação, diagnóstica. Conceitos, palavras e ações que significam visões diferentes, estabelecem diferentes práticas, mas que se fazem em sentido dentro do campo de discurso da avaliação; um sentido dado pela relação que estabelecem entre si. Regulação, prova, controle, credenciamento, classificação, avaliação interna, avaliação externa, não teria sentido fora deste campo e seu sentido se dá em relação

a outros objetos dentro deste campo. Um campo que disputa muitos sentidos. Este investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser da avaliação.

Referências Bibliográficas:

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. "Avaliação, Ensino e Aprendizagem: Anotações para ações em currículo com matriz integrativa." In: SILVA, Aínda Monteiro [et. al.] (orgs). *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, ENDIPE. 2006.p.69 -90

BARLOW, Michel. *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006

BLOOM, Benjamim S. ENGELHART, Max D., FURST, Edward J., HILL, Walker H. e Krathwohl, David R. *Taxonomia dos objetivos comportamentais 1: Domínio cognitivo*. Rio de Janeiro: Globo RS, 1976,5 ed.

BRASIL. Lei Nº 5.692 - DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - DOU DE 12/8/71 - Lei de Diretrizes e Bases - *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de ago.1971, p.42

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto, COELHO, Abílio Ribeiro e CAGLIARD, Marcos Vinícius. *Avaliação institucional: ações consolidadas na graduação*. São Paulo: Editora Mackenzie, MACKPESQUISA, 2008

DE SORDI, Maria Regina Lemes. "Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo". In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.p.65-80

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo e ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula (orgs). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p.15-38

_____. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. "Avaliação Institucional como prática social de articulação".

In: SILVA, Ilton Benoni da e ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla. (orgs) *Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p.35 -48

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. "Avaliação Institucional: significado, princípios e ações metodológicas" IN: *Revista de Educação AEC: pedagógico e administrativo: conflitos e alternativas*. Brasília: AEC do Brasil. Ano 30 nº 119 abr/jun de 2001p.65-76

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986. 142 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1999.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005

MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: Instrumento de gestão universitária*. Vila velha, ES: Editora Hoper, 2007.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.p.171-187

PERALTA, Sueida Soares. *A terceira dimensão da avaliação institucional: um estudo de diferentes avaliações*. Osasco: EDIFIEO, 2001 p.5-6

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.

SALINAS, Dino. *Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de Currículo*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1988

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo, Autores Associados, 1987.

SILVA, Janssem Felipe da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: mediação, 2004