

AVALIAÇÃO FORMATIVA, MEDIADORA E OPERACIONAL: ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

Julio WINK FILHO²

Pós-Graduado em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior/IFSP
Campus São Paulo

Marli Amélia Lucas de OLIVEIRA³

Doutora em Educação/PUC-SP
Área: Psicologia da Educação
Docente substituta no IFSP/Campus São Paulo

RESUMO

O objetivo desse artigo é socializar a monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O artigo descreve três concepções de avaliação com propostas diferentes dos métodos tradicionais, traçando um paralelo entre elas, de modo a destacar suas características com o olhar voltado para a abordagem didática e pedagógica desses modelos de avaliação. Com a avaliação da aprendizagem devidamente situada em seu contexto conceitual, as concepções de avaliação formativa, mediadora e operacional são apresentadas.

Palavras-chave: Avaliação. Métodos tradicionais. Avaliação formativa. Avaliação mediadora. Avaliação operacional.

Introdução

A avaliação da aprendizagem escolar, seja do ponto de vista das avaliações de larga escala, das políticas públicas de avaliação ou da avaliação praticada em sala de aula são temáticas constantemente abordadas no ambiente educacional. Diversas são as abordagens encontradas para a realização do ato de avaliar. Este artigo pretende descrever e explicar, sob a luz de autores de obras reconhecidas que abordam esse tema, como Philippe Perrenoud, Jussara Hoffman e Cipriano Carlos Luckesi, as práticas avaliativas formativa, operacional e mediadora, de modo a destacar a abordagem

¹ Monografia apresentada por Julio Wink Filho, graduado na área de Tecnologia da Informação, pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Educacional, professor do Ensino Médio e Técnico no Centro Paula Souza desde 2009, para obtenção da titulação de especialista no IFSP-SP, no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, sob orientação da Prof^a Dr^a Marli Amélia Lucas de Oliveira

² Endereço eletrônico: juliowink@gmail.com

³ Endereço eletrônico: marlilucas1@gmail.com

didático pedagógica desses modelos alternativos de avaliação traçando um paralelo entre eles.

Entendemos que avaliar a aprendizagem escolar é um processo que tem como objetivo conduzir o aluno ao entendimento pleno dos conteúdos trabalhados, enquanto que exames externos de larga escala têm o objetivo de verificar se determinado grupo de estudantes atingiu a média pré-determinada por seus organizadores. Nesse sentido, de acordo com Luckesi,

o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1998, p. 93)

Com imersão nesse contexto, nossa intenção foi esmiuçar algumas concepções alternativas de avaliação, de maneira a contribuir com opções para realização dessa difícil tarefa que faz parte do dia a dia dos educadores: avaliar a aprendizagem escolar de maneira justa, respeitando a individualidade do avaliado e atingindo os resultados esperados por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 72) afirma: “Em uma pedagogia ativa, nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para uma mesma prova”, isto é, nesse tipo de avaliação, não há respeito pelo momento do aluno que pode não estar bem justamente no dia da prova, seja fisicamente ou psicologicamente, e, por conta dessas condições, ter os resultados da avaliação de sua aprendizagem totalmente comprometidos. Nesse caso, todo o empenho do aluno no decorrer do período avaliado, seja comparecendo pontualmente às aulas ou realizando prontamente as atividades propostas no dia a dia escolar ficam isolados do ato de avaliar, ou seja, é verificado o produto, e não o processo. Nesse sentido, Hoffmann lembra:

O fato de considerá-la [a avaliação] reduzida a uma dimensão de procedimento final, dissociando do cotidiano da sala de aula e da ação educativa, limita as discussões e reflexões necessárias em termos das

intervenções positivas ou negativas dos professores quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2014, p. 44-45)

A partir disso, apresentamos as concepções de avaliação formativa, defendida por Philippe Perrenoud, avaliação operacional proposta por Cipriano Carlos Luckesi e avaliação mediadora explicitada por Jussara Maria Lerch Hoffmann, de maneira a proporcionar ao campo da educação algumas alternativas para melhoria dos processos de avaliação discente.

A ideia de refletir sobre alternativas de avaliação justifica-se pelo fato de que, na profissão docente, é preciso entender que a relação professor-aluno acontece de maneira mútua, na qual não se pode separar um do outro. Paulo Freire afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (1996, p. 12), assim como a avaliação não pode ser um ato separado do processo ensino aprendizagem. Entendemos que a avaliação precisa ser contínua, contemplando o processo de aprendizagem e não apenas o produto de um exame bimestral ou final. Assim, o avaliador tem a oportunidade de utilizar instrumentos de avaliação diversificados, dando ao avaliado a chance de mostrar, de maneira que este possa explorar o máximo de suas habilidades mais destacadas, que aprendeu o conteúdo, evitando a injustiça de ser avaliado em um único dia, com a utilização de apenas um instrumento avaliativo.

Em nosso estudo, realizamos revisão e análise de dados a partir de metodologia de pesquisa bibliográfica em fontes secundárias⁴, de forma exploratória, usando como referência autores que defendem as propostas de outras concepções de avaliação, diferentes da tradicional. Pretende-se contemplar a forma de utilização dos instrumentos avaliativos de cada concepção, traçando uma relação descritiva e explicativa entre elas, destacando a abordagem pedagógica, sociológica e política dessas concepções.

Este artigo foi organizado levando em conta os caminhos percorridos pela monografia. Iniciamos descrevendo a avaliação de modo genérico com um breve resgate histórico de sua utilização, destacando como a legislação brasileira aborda o assunto desde as primeiras leis da educação. Continuamos apresentando e discutindo a

⁴ Ander-Egg (1978, citado por MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155) define pesquisa como “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

avaliação formativa, mediadora e a avaliação operacional. O fechamento do artigo se dá com uma análise dos aspectos semelhantes dos modelos, formativo, mediador e operacional de modo a destacá-los como os quatro eixos norteadores: o respeito, a valorização ao desempenho do aluno, a avaliação como início de um processo e a não dissociação da avaliação com o processo de ensino e aprendizagem, que perpassam por essas concepções de avaliação.

Avaliação da aprendizagem escolar

Avaliar, de acordo com a semântica referida no dicionário Aurélio, é uma palavra que tem como significado: “Determinar o valor de; Compreender; Apreciar; Conhecer o seu valor”. A proposta desse trabalho é uma reflexão da avaliação sob a perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar⁵.

De maneira geral, somos avaliados desde o nascimento, isso porque quando passamos da fase da filogênese para a ontogênese, inicia-se uma primeira etapa de avaliação que é a coleta de dados como peso, medida e verificação se todos os membros estão presentes e em conformidade. Mas em conformidade com o quê? Essa seria a segunda etapa da avaliação, que é a de comparar com parâmetros pré-existentes os valores ou características destacadas na etapa de coleta de dados. Uma terceira etapa, seguindo o exemplo iniciado, seria a de realizar alguma ação a partir da comparação desses dados, por exemplo: a criança deverá ficar algum tempo na maternidade para fortalecimento ou algo assim. Existem autores que afirmam que a avaliação ocorre desde o surgimento da humanidade⁶ e dessa forma é possível verificar que essa prática faz parte de nossas vidas.

Pode-se afirmar que avaliamos e somos avaliados a todo momento, quando entramos em um táxi avaliamos a limpeza e organização do veículo. Ao planejarmos uma viagem, avaliamos os prós e contras do destino, meio de locomoção, local para hospedagem, entre outros itens. Costa (2004, p. 1) afirma “[...] compreender a avaliação

⁵ Luckesi (1978 citado por LUCKESI, 1998, p. 33) define que “A avaliação [da aprendizagem] é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

⁶ Viana (2000 citado por COSTA, 2004, p. 22) assinala que: “[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia”.

como fenômeno humano que faz parte da vida do dia-a-dia das pessoas, componente imprescindível na construção da história de vida de cada uma, nos diferentes níveis de suas relações”. Portanto, ao mesmo tempo em que avaliamos, somos avaliados constantemente também, por nossos pares, familiares, vizinhos, patrão. Isso mesmo, avaliar é uma via de mão dupla que ocorre a todo momento e, por isso, faz parte da vida em sociedade.

No ambiente escolar não seria diferente. A avaliação da aprendizagem escolar faz parte do processo de ensino e aprendizagem e requer posição de destaque na atuação docente. No entanto, é quase que um consenso que a avaliação nem sempre parece ter sido justa quanto deveria. O avaliador entende que o avaliado poderia ter se esforçado mais, enquanto que esse garante que estudou muito e que o teste está exageradamente difícil, tanto que Perrenoud (1999, p. 9) afirma que “há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação”.

Isso ocorre porque o ato de avaliar sofreu distorções de seu propósito original de acompanhar o progresso do aluno e auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Hoffmann (2014, p. 138) lembra que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é de torná-lo melhor”, portanto a utilização da avaliação com outra finalidade que não seja a de auxiliar no progresso intelectual do educando é um método que, embora ainda muito utilizado nas escolas, foge totalmente dos objetivos dessa ação.

A avaliação formativa

A avaliação formativa, apresentada por Hadji (2001 citado por LANNES; VELLOSO, 2008) como sendo aquela que tem características informativa e reguladora, é aquela na qual o aluno aprende ou desenvolve alguma habilidade após ser avaliado. Já para Mendes (2006, p. 135), “avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação, ele está também aprendendo, por isso ela [a avaliação] é formativa”.

Para melhor entendimento da avaliação formativa, é preciso conceituar três outros tipos de avaliação. Dependendo do autor, algumas práticas avaliativas são apresentadas de maneira semelhante, variando a nomenclatura, mas com objetivos comuns. O primeiro tipo de avaliação é a Avaliação Inicial, ela tem como objetivo conhecer o aluno. Pode ser realizada na forma de entrevista, através de aplicação de um teste de conhecimentos gerais, específicos da disciplina ou até mesmo solicitando uma redação sobre a história de vida do aluno. É recomendado que a escolha do instrumento de avaliação, ou seja, de que maneira o aluno será avaliado, seja feita de acordo com o perfil da classe, mas o importante é não fugir do propósito dessa avaliação, que é traçar um mapa da turma e conhecer eventuais particularidades do alunado.

A segunda, denominada Avaliação Contínua, deverá ser aplicada no decorrer do período letivo, de modo a aferir o nível de aprendizagem a cada novo conceito ou fórmula apresentada. Recomenda-se que sejam utilizados múltiplos instrumentos de avaliação para essa prática, visto que, dessa forma, o aluno poderá demonstrar se adquiriu o conhecimento da disciplina da maneira em que ele melhor consiga se expressar. No final do período letivo, algumas instituições exigem a Avaliação Final, que deve expressar o resultado de desempenho global do educando.

É preciso muito cuidado ao utilizar esse instrumento avaliativo. Isso porque muitos professores acabam colocando um peso maior nessa avaliação, o que, além de não ser permitido pela legislação brasileira, pode incorrer em um resultado injusto quanto à real situação de aprendizagem do aluno. Isso porque, de acordo com a proposta da Avaliação Formativa, a avaliação final, assim como as outras, faz parte de um processo em que o aluno é avaliado como um todo, e não apenas pelo resultado de um produto final, que pode não ser o reflexo do real desempenho desse aluno. Fica evidente que a decisão do destino do aluno está nas mãos do professor quando Perrenoud (1999, p. 25) afirma que os alunos “são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelo professor ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo”.

Seja porque naquele dia algum fator externo influenciou na sua concentração e, por consequência, na escolha das respostas, seja porque o aluno esteja realmente com alguma patologia que acabe prejudicando sua tomada de decisão, ou até mesmo por

conta daquele “branco” que dá em alguns estudantes na hora da prova o aluno pode ir mal em uma avaliação final. Não seria justo que o aluno que tenha tido um comportamento exemplar durante todo o período letivo, com excelente frequência e que tenha atingido a todas as expectativas do professor no decorrer desse período, seja julgado com desempenho insatisfatório por não ter atingido bons resultados somente na prova final.

Nesse ponto, cumpre-nos destacar que, de acordo com Perrenoud (1991 citado por LANNES; VELLOSO, 2008, p. 4), “uma avaliação formativa só pode ser cooperativa, negociada, matizada, se for centrada nas tarefas e nos processos de aprendizagem mais do que na pessoa em si”, ou seja, para que a prática avaliativa formativa seja realizada com sucesso, é preciso que o professor tenha um olhar sem discriminação ao sujeito avaliado. E mais, além disso, é necessário quebrar o paradigma de que o fracasso escolar é responsabilidade única do estudante, esse conceito está diretamente relacionado ao tipo de pedagogia que está a serviço do modelo social liberal conservador, tanto que, para Mendes (2006, p. 132),

prevalece uma prática que reforça a reprodução social, ou seja, não é permitido errar, quem erra precisa ser punido. Desse modo, o professor atribui o fracasso ao aluno e não considera sua própria atuação profissional nesse processo [...] Além disso, justificam que os alunos são desinteressados pelo estudo e que suas próprias deficiências lhes trazem prejuízo. (MENDES, 2006, p. 132)

Portanto, é preciso que todas as práticas avaliativas disciplinadoras e autoritaristas sejam excluídas da didática do educador para que, sem preconceito e com foco no processo de ensino e aprendizagem, a prática avaliativa formativa possa ser utilizada.

Outra ação importante para que essa concepção traga resultados satisfatórios é a de tornar a avaliação um ato contínuo e praticamente diário. Sim, é preciso entender a avaliação como parte integrante da prática pedagógica, e não um fato isolado que precisa ser realizado para efeitos de promoção ou retenção do aluno, quanto a isso, Luckesi (1998, p. 18) afirma:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas

foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 1998, p. 18)

Como é possível realizar uma avaliação sem que essa tenha relação com a aprendizagem dos alunos? Esse é um processo que está diretamente relacionado à aprendizagem, é a maneira de verificar o andamento do percurso educacional que está sendo percorrido e corrigir eventuais desvios. No caso da avaliação formativa, não seria diferente, afinal, para Perrenoud (1999, p. 148), “uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens”.

Um dos fatores é a utilização da avaliação como instrumento disciplinador, doutrinador, por conta de uma prática que existe para manter o sistema social liberal conservador sem alteração. Outra questão está relacionada com a formação dos professores, que pouco aborda o tema avaliação, e quando aborda, a prática se difere da teoria, fazendo com que professores aprendam nos cursos de licenciatura práticas avaliativas que não serão realizadas em sala de aula.

Avaliação mediadora: ação, movimento e reflexão

Tendo como pano de fundo os princípios destacados neste trabalho, tal como aspectos em comum nas propostas não tradicionais de avaliar a aprendizagem escolar, a avaliação mediadora se apresenta como mais uma alternativa para o professor que pretende quebrar as barreiras do tradicional, aplicando métodos avaliativos diversificados, com o propósito de investigar, refletir e agir. Em busca de respostas para as questões que surgiram nos debates, acompanhamento de projetos e assessorias realizadas em escolas e universidades, levando em conta também as vivências de professores que contribuíram com seus estudos, a professora Jussara Hoffman apresenta a avaliação mediadora como uma proposta de reflexão e ação sobre o ato de avaliar.

Uma das primeiras ações que o professor precisa realizar para efetivamente avaliar de forma mediadora é conhecer seus alunos, tanto que Hoffman (2014b, p. 36) afirma: “Assim, o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em

entender sua fala, seus argumentos [...]”, pois somente dessa maneira será possível respeitar o aluno em sua individualidade e promover sua autonomia intelectual. Conhecendo o aluno, pode-se entender o motivo de um eventual erro ou desvio levando em conta as características desse educando. A utilização de instrumentos de registro se faz necessária para eficácia dessa prática, uma vez que boa parte dos professores ministram aulas em várias turmas e escolas, em diversos períodos e seria pouco provável confiar que detalhes de cada aluno fiquem registrados somente na memória.

Outra característica interessante nesse método avaliativo é a utilização dos resultados de uma avaliação como o início de um processo, e não o fim, como na avaliação tradicional. De acordo com Hoffmann (2011b, p. 67),

[...] numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem considerar os testes ou tarefas como instrumentos de aprovação e, sim, como elos de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores ao corrigi-los retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, tornando-se as dúvidas, os erros, as diferentes formas de responder importantes e positivos para a continuidade das ações educativas. (HOFFMANN, 2011b, p. 67)

Entender o erro pode significar compreender que o aluno de fato não se apropriou do conteúdo, mas pode também alertar o professor da necessidade de uma eventual mudança em sua prática pedagógica ao abordar determinado tema. É uma via de mão dupla com objetivo bem definido: melhoria na qualidade do ensino. E a questão da qualidade vai de encontro à teoria do professor tradicional que refuta a proposta de métodos alternativos, afirmando que dessa forma pode “afrouxar” com os alunos e perder a qualidade, ou aquele que defende que o aluno precisa aprender a passar nos exames de larga escala. Pelo contrário, a ideia de avaliar de forma mediadora pretende melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, isso se reforça quando Hoffmann (2014b, p. 35) afirma que “[...] qualidade, na concepção mediadora de avaliação, é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos [...]”, portanto, avaliar de forma alternativa propõe a busca da melhoria continuamente.

No que se refere a exames externos, a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação serve para constatar e classificar. Na escola, de acordo com Hoffmann

(2014b), a avaliação não tem por finalidade a eliminação de candidatos tal como nos concursos classificatórios, no entanto, o resultado de seus estudos demonstram que “nos três níveis de ensino, utiliza-se todo e qualquer teste ou tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros” (2014b, p. 67). Essa característica do modelo tradicional distorce o sentido da avaliação da aprendizagem escolar, que, ao invés de classificar e eliminar, sugere transformar os testes e as tarefas em “[...] momentos de troca de ideias ente professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial” (2014b, p. 67) e, dessa forma, proporcionar um fluxo perfeito entre a explanação de um conteúdo e seu perfeito entendimento e compreensão. Testes e provas fazem parte da proposta de avaliação, seja alternativa ou não, e podem ser utilizados com frequência. A investigação sobre os resultados dos testes e as ações tomadas a partir dos apontamentos levantados é que diferenciam a avaliação alternativa da tradicional. Nas palavras de Hoffmann (2014a, p. 89), “por isso mesmo, conceber a avaliação como ‘acompanhamento do processo educativo e efetiva intervenção pedagógica’ é mais do que nunca urgente”.

Como a prática de avaliação alternativa sofre resistência por parte de docentes em todos os níveis, a sua realização torna-se um desafio para os professores que se enveredam por esses caminhos. Isso porque, muitas vezes, os percalços encontrados acabam por desviar o educando de seus objetivos ou até mesmo o desejo de utilização dessas práticas chega a ser tolhido por conta de regimento das instituições, processos burocráticos ou não adequação com a filosofia dos gestores. Para a autora, é pouco provável que a utilização dessa prática seja realizada com sucesso sem que ocorra com a participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, tanto que Hoffman (2014a, p. 141) afirma: “A avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos”. Dessa forma, para que a prática avaliativa mediadora seja realizada a contento, além da necessidade de mudança na didática e na metodologia aplicada em sala de aula, é preciso que toda a comunidade escolar esteja em sinergia com esse processo. Todos os personagens envolvidos precisam entender a finalidade que tem a avaliação da aprendizagem e qual é a proposta mediadora.

Com base nos estudos realizados, desenvolvemos um quadro comparativo, entre a avaliação tradicional, denominada “Visão liberal”, e a avaliação mediadora, chamada de “Visão libertadora/mediadora”.

Quadro 1: Comparativo da visão de avaliação

| AVALIAÇÃO | |
|--|--|
| Visão liberal | Visão libertadora/mediadora |
| Ação individual e competitiva | Ação coletiva e consensual |
| Concepção classificatória, sentenciadora | Concepção investigativa, reflexiva |
| Intenção de reprodução das classes sociais | Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais |
| Postura disciplinadora e diretiva do professor | Postura cooperativa entre os professores e todos os envolvidos na ação educativa |
| Privilégio à memorização | Privilégio à aprendizagem significativa |
| Exigência burocrática periódica | Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano |

Fonte: Autores

O quadro apresentado proporciona a oportunidade de traçar um paralelo quanto a características da avaliação sob o olhar tradicional e mediador, em que percebemos que, na visão mediadora, a ação é coletiva e de comum acordo, sem competição. Por outro lado, a proposta tradicional tem uma concepção de classificar, sentenciar, excluir, enquanto que, na perspectiva mediadora, a avaliação tem o propósito de investigar, refletir e tomar ações para correção dos desvios encontrados. No aspecto social, a avaliação sob olhar mediador propõe a inclusão e alerta quanto às diferenças, já o tradicional pretende manter tudo na mesma ordem, quem nasce em classe social menos favorecida está fadado a lá permanecer. A postura do professor nas práticas avaliativas apresentadas como alternativas nesse artigo é sempre cooperativa e de respeito mútuo, tendo o bom senso como norteador, isso se reforça quando Freire (1996, p. 37) afirma: “Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar ética, em face do que devo fazer”.

Essa postura foge totalmente daquela ação autoritarista, arbitrária e disciplinadora que está associada à visão tradicional da avaliação. A proposta de aprendizagem, na avaliação mediadora, é a de atingir o melhor aproveitamento de todos

os alunos, investigando os resultados por eles obtidos de modo a agir com precisão na solução de dúvidas. A avaliação tradicional tem uma proposta voltada para o conteúdo, que privilegia a memorização para a realização de testes. Por fim, o quadro informa que a visão tradicional da avaliação está presa mais à documentação administrativo-acadêmica do que à real função da avaliação da aprendizagem escolar que é conduzir o aluno ao alcance do sucesso escolar, através da conscientização, reflexão e ação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

A avaliação operacional como componente do ato pedagógico

Partindo do princípio de que, sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem, a avaliação operacional apresenta-se como a terceira opção denominada alternativa de avaliar a aprendizagem escolar. Grande estudioso da educação, o professor Cipriano Carlos Luckesi propõe que a avaliação operacional é um caminho para o docente que pretende sair do modelo pedagógico tradicional, afinal, para os três modelos alternativos apresentados nesse trabalho, é consensual que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, é pouco provável que seja possível modificar as práticas avaliativas sem alterar a didática e a metodologia aplicada em sala de aula. Para Luckesi (2011, p. 56), “o ato pedagógico tem três componentes: planejamento, execução e avaliação. A ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico”. E para que não haja rompimento na proposta pedagógica, o docente que pretende mudar suas práticas avaliativas, de modo a sair do tradicional, precisa rever toda sua prática educacional.

Essa revisão propõe mudanças já no planejamento do docente, que deve ocorrer de forma a buscar o sucesso dos educandos, e não somente preencher o conteúdo previsto na grade da disciplina, tanto que Luckesi (2011, p. 22) afirma:

Em síntese, a função da avaliação, sob a ótica operacional, é estar a serviço do sucesso de uma ação planejada e eficientemente construída. Para o gestor de uma ação, não interessa qualquer resultado, mas sim o mais satisfatório possível em conformidade com o planejado. (LUCKESI, 2011, p. 22)

Percebemos que a proposta é planejar a avaliação de modo a não apenas cumprir uma função burocrática da instituição, mas sim, para buscar a melhoria contínua nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como meta o sucesso na aprendizagem dos discentes. O planejamento da avaliação deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com Luckesi (2011, p. 61), “[...] a prática pedagógica, da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto [...]”. Dessa forma, o planejamento do professor, no que se refere à avaliação, precisa estar alinhado com a proposta pedagógica da instituição.

Isso pode se tornar um desafio para o docente, visto que, como lembra Luckesi (2011, p. 61), “em nossa prática escolar cotidiana, no Brasil, temos sido orientados, de forma predominante, consciente ou inconscientemente, pela chamada pedagogia tradicional [...]”. Em vista desse cenário, uma eventual relutância do corpo gestor da instituição quanto à mudança de sua proposta pedagógica pode impactar no desejo de transformação das práticas do docente, fazendo com que suas ideias sejam reprimidas e mantendo a reprodução das classes sociais, evidenciada na visão liberal da avaliação de Hoffmann (2014a).

Assim como nos outros modelos alternativos apresentados nesse trabalho, a reflexão e ação sobre os resultados da avaliação aplicada é também característica da avaliação operacional. Nesse modelo, a avaliação da aprendizagem somente funcionará bem se for clara, objetiva e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico. No entanto, para isso, será necessária dedicação adicional do professor e, por fim, utilização dos resultados obtidos na avaliação como instrumento de investigação e, se for preciso, ação de modo a corrigir eventuais desvios pedagógicos, procurando sempre obter melhores resultados levando em consideração, no momento do planejamento, fatos ocorridos em ações anteriores. Segundo Luckesi (2011, p. 177), “sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel”.

Embora os requisitos, apontados como essenciais para o funcionamento da concepção mediadora, planejamento, execução, investigação e ação, componham a parte operacional desse modelo de avaliação, percebe-se que a valorização pelo desenvolvimento do indivíduo é o carro chefe da prática mediadora. Isso fica latente quando Luckesi (2011) propõe uma abordagem do ser humano, com uma pedagogia que

compreenda práticas avaliativas como forma de admitir que o ser humano pode mudar e aprender e, portanto, se desenvolver.

Ainda segundo Luckesi (2011, p. 73), “para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano [...]”. E para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário entender o ato de avaliar como um instrumento para medir a qualidade de algo e, no caso da educação, aferir a qualidade, quase sempre confundida com a capacidade de promoção em exames de larga escala, o que nos remete a discussões anteriores quanto à utilização de práticas avaliativas alternativas. O ponto é que, quando se utiliza a avaliação como proposta de melhoria da aprendizagem, o desenvolvimento do ser humano é valorizado e os objetivos educacionais são atingidos.

A proposta então é mergulhar as práticas pedagógicas em um “[...] contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos” (LUCKESI, 2011, p. 150). Embora o modelo operacional tenha como meta principal o desenvolvimento do educando, para atingir resultados satisfatórios em uma proposta operacional, é, como em todas as propostas alternativas, um desafio. Isso porque, além de vencer obstáculos institucionais e hierárquicos, o professor precisa também, muitas vezes, superar paradigmas criados por ele mesmo, seja por sua vivência como aluno, seja como professor. Primeiramente, isso ocorre porque em nossas escolas se pratica mais exames do que avaliações. Vejamos a afirmação de Luckesi (2011, p. 180) quanto a esse fato:

Nos últimos 70 anos, fora do Brasil como dentro desse país, vagarosamente, fomos transitando do uso da expressão *examinar a aprendizagem* para o uso de *avaliar a aprendizagem dos estudantes*, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação, sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame –, o que revela em equívoco tanto no entendimento quanto na prática. (LUCKESI, 2011, p. 180)

Isso revela um cenário que demonstra a necessidade de o educador parar com a falácia tão mencionada por Freire, ou seja, é preciso que o docente tenha sua ação pedagógica alinhada com seu discurso. Sem isso, continuaremos a ouvir relatos de

alunos que *sabiam que a prova ia ser difícil por conta do comportamento da turma*. Para que essa mudança ocorra, é necessário, ainda de acordo com o autor, a participação de toda a sociedade e não só a comunidade escolar. É preciso desejo político, participação dos pais, dos empresários, enfim, somente com uma mobilização nacional será possível uma real modificação nesse cenário.

Em segundo lugar, é preciso entender as razões da resistência dos professores quanto à mudança em praticar exames para passar a aplicar avaliações. Um dos motivos, conforme Luckesi, é a replicação de condutas pedagógicas decorrentes do abuso de exames em nossa vida. Fomos educados pelos padrões tradicionais e, portanto, levamos em nossa memória a jornada educacional e todos os exames por que passamos em nossas vidas. Isso pode influenciar nossas práticas pedagógicas, mesmo que inconscientemente. Para Luckesi (2011, p. 220),

muitas vezes compreendemos novos conceitos e discursamos sobre eles, mas nossa prática permanece atrelada a um modo comum, antigo e insatisfatório de agir, pois que, em grande parte de nossos dias de vida, somos guiados pela atuação do nosso inconsciente. (LUCKESI, 2011, p. 220)

Nesse sentido, destacamos que as relações microsociais de disciplinamento e poder são apontadas pelo autor como outro motivo de resistência para que os professores deixem de utilizar os exames para passar a avaliar os educandos. O autoritarismo existente em sala de aula precisa ser extinto para que o professor altere suas práticas pedagógicas. É pouco provável que o educador, que utiliza a avaliação como instrumento punitivo, não a reconheça como um exame, mesmo que este educador continue chamando o exame de avaliação, posto que não basta mudar os termos, é preciso transformar as ações. Todavia, essa transformação não é nada fácil, já que o que acontece nas escolas, em caso de divergência de opinião entre professor e aluno, é diferente: “em vez de haver um consenso, mediante o diálogo, predominam a ameaça e o castigo”. Luckesi (2011, p. 227) também nos explicita:

Muitas vezes certas ações disciplinadoras são executadas de forma tão natural que se escondem atrás das práticas pedagógicas, e passam despercebidas no dia a dia escolar. É preciso que o bom senso prevaleça e que o professor abra mão desse poder exercido de forma autoritária, sem que perca o controle sobre a turma, para que as

relações entre professor, aluno e grupo ocorram de forma harmoniosa e prazerosa. Dessa forma, os resultados obtidos serão de grande sucesso para o desenvolvimento intelectual tanto do estudante, quanto do professor. (LUCKESI, 2011, p. 227)

A terceira razão da resistência para mudança nas práticas pedagógicas está relacionada com acontecimentos históricos na área da educação, são as heranças históricas da prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante. De acordo com Luckesi (2011, p. 233), “a prática educativa atualmente predominante em nossas escolas traz as marcas da pedagogia denominada tradicional [...]”. Com isso, sair das práticas tradicionais para propostas alternativas não é tão simples assim. Mesmo com o pensamento voltado para a realização de práticas avaliativas alternativas, o educador pode ter dificuldades em soltar as amarras de uma proposta de educação que está há mais de cinco séculos predominando nas escolas brasileiras. Tanto que Luckesi (2011, p. 252) afirma que “praticar um modo de agir por centenas de anos, individual e coletivamente, cria padrões habituais de condutas, difíceis de serem removidos”. Sendo assim, existe muito a fazer para uma mudança significativa nas práticas pedagógicas.

Por fim, o contexto histórico-cultural se apresenta como quarto fator apontado como razão para a resistência dos docentes quanto à mudança da prática do exame para o método de avaliação da aprendizagem escolar. Para Luckesi, o modelo de sociedade em que vivemos está relacionado à resistência à mudança do modelo educacional que utilizamos. A sociedade brasileira é formada pelo modelo liberal conservador, que tem fatores constitutivos da sociedade burguesa que se caracteriza pela emergência da livre acumulação do capital e uma centralização de poder. Esse modelo se torna excludente no âmbito educacional a partir do momento em que a prática do exame é utilizada. Dessa forma a sociedade se mantém em seu curso, os menos favorecidos permanecem em seu lugar de origem, afinal Luckesi nos lembra que “trabalhar com avaliação é incluir a todos, meta oposta à do atual modelo” (2011, p. 261).

A proposta de avaliação operacional então indica uma mudança nas práticas pedagógicas, assim como a mediadora e a formativa. Ela perpassa os quatro eixos norteadores como as outras alternativas e apresenta desafios para sua utilização. Sua principal característica está na valorização do desenvolvimento do educando, o que traz grandes esperanças para a educação do futuro.

Os eixos norteadores

Como resultado mais expressivo da pesquisa realizada, os eixos norteadores podem ser considerados os alicerces necessários para a construção de um processo alternativo de avaliação. Na figura abaixo, é possível destacar as quatro características apontadas nos métodos avaliativos formativo, mediador e operacional, como base fundamental para a execução com sucesso das práticas previstas nessas concepções.



Figura 1 - Eixos norteadores

O respeito e a valorização ao empenho do aluno, a utilização dos resultados obtidos na avaliação como o início, não o fim e a não dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem são os quatro eixos norteadores que serão explanados a seguir.

O respeito, o primeiro dos eixos norteadores das práticas avaliativas alternativas mencionadas, está relacionado ao bom senso que o professor precisa ter ao aplicar uma atividade avaliativa, ou no recebimento de trabalhos fora do prazo estipulado. Na verdade, em toda atuação do professor, e acreditamos que isso valha para qualquer área profissional, o bom senso na hora da tomada de decisões é essencial para se manter o respeito na relação entre o aluno, o professor e o grupo. Isso se reforça quando Freire (1996, p. 36) afirma:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser não negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por falta de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 1996, p. 36)

Compreendemos que a utilização do bom senso facilita o trato com o educando, mantendo o respeito, sem a perda da autoridade. É esse talvez um dos grandes desafios para que a relação entre professor, aluno e grupo ocorra com respeito sem a necessidade de impor esse respeito com autoritarismo e sim conquistar, implantar, construir o respeito de forma natural, como uma coisa comum. Porque é assim que deveria ser, respeitar um ao outro faz parte das posições naturais de alguém que pretende viver em sociedade. Contudo, quando o autoritarismo se faz necessário para manter a ordem na sala e a prova é o instrumento que o professor encontra para controlar a indisciplina, é sinal de que o respeito exigido na relação professor, aluno e grupo se perdeu, e isso não é incomum, tanto que Hoffmann (2014a, p. 109) nos lembra que “a avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção”. Nesse sentido, a autora ainda reforça sua crítica quanto à utilização de instrumentos tradicionais de avaliação, como “notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos” (HOFFMAN, 2014a, p. 109); para ela, a utilização de tais instrumentos pode motivar comparações e competições entre eles, e dessa forma a avaliação perderia o sentido de conduzir o aluno à aprendizagem e passaria a se tornar um elemento que eventualmente conduziria a um abalo na autoestima do aluno e, conseqüentemente, prejuízos em sua aprendizagem.

O autoritarismo associado às práticas avaliativas tradicionais também é lembrado quando Perrenoud (1999, p. 67) afirma que sob a aparência de exatidão, a

avaliação tradicional “esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar a unanimidade em uma equipe pedagógica; como se entender quando não se sabe nem explicitar. Nem justificar o que realmente se avalia?”. Quantas vezes ouvimos na sala dos professores algum colega alertar que determinada prova vai ser dura, porque os alunos estão passando dos limites. Mas dificilmente será encontrada, no plano de trabalho do colega, a afirmação de que a utilização daquela prova não tinha nenhuma relação com o processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, mas sim que estaria sendo utilizada como instrumento de punição. Esse cenário demonstra que, além das questões de bom senso, para manter-se o respeito na relação aluno, professor e grupo, é preciso pensar também sobre a ética na atuação docente. Para Luckesi (2011, p. 15), a ética e as relações interpessoais “são dois recursos fundamentais para que o ato de avaliar a aprendizagem se realize a contento. Sem esses dois recursos, dificilmente a avaliação poderá cumprir os seus mais significativos objetivos”. Portanto, caso se use a avaliação como instrumento punitivo e não se relate isso no plano de aula ou no diário de classe, a arbitrariedade está sobrepondo as práticas pedagógicas e, sobretudo, a ética profissional. Para evitar que isso ocorra, ainda de acordo com Luckesi, é necessária a maturidade emocional do avaliador, no caso o professor.

O segundo eixo norteador das práticas apresentadas nessa pesquisa é a valorização do empenho do aluno na correção de uma avaliação. Esse tema está diretamente relacionado ao sucesso ou ao fracasso escolar do estudante. Isso porque, em uma avaliação tradicional, muitas vezes, o professor leva em consideração o resultado final obtido pelo aluno, realizando uma análise binária, em que o certo e o errado estão distantes demais um do outro para o que o professor enxergue, na tentativa do aluno, algum pequeno desvio que o levou ao resultado incorreto, mas isso não significa que esse aluno não tenha aprendido. Perrenoud (1999, p. 39) define que o que “separa o êxito do fracasso é, primeiramente, um ponto de ruptura introduzido em uma classificação”; dessa forma, na distância entre o certo e o errado, até onde o aluno conseguiu chegar, pouco importa, o que vale é o que foi convencionado a ser a linha de corte. Nesse caso, seja pelo professor ou pela instituição, para o julgamento entre os que ficaram acima dessa linha, isto é, obtiveram pontuação considerada suficiente e os que ficaram abaixo do patamar definido, que, conforme Perrenoud (1999, p. 39), “encontram-se aqueles que fracassaram, que seja ‘por muito pouco’ ou de modo

espetacular”. Esse “muito pouco” deve ser levado em consideração no ato de avaliar o aluno e pode vir a ser o responsável pela transformação de um aluno fracassado em um estudante de sucesso. Não valorizar o esforço do aluno na realização de suas atividades pode levar o professor a aceitar o discurso, muitas vezes utilizado na prática tradicional, de que a responsabilidade do fracasso escolar é unicamente do aluno, tanto que, ao comentar o assunto, Luckesi (2011, p. 64) afirma que “estamos somente desejando sinalizar a concepção estática subjacente à cosmovisão da pedagogia tradicional”, e complementa o autor ao salientar que a “concepção que nos conduz a acreditar que, se o educando ‘não está pronto’, a responsabilidade é somente dele, e não da escola e – por consequência – também não do educador”.

Uma vez que o professor tenha sido conduzido a acreditar que o aluno é o único responsável pelo seu fracasso, é pouco provável que ele possa ter um olhar individualizado para o aluno com dificuldades de aprendizagem. A classificação e a pré-avaliação, ou pré-julgamento podem ser extremamente nocivos ao aluno que, por um motivo ou outro, não consiga atingir níveis satisfatórios num primeiro momento. Utilizar práticas alternativas de avaliação demanda atenção especial para cada aluno avaliado. É preciso ir além da tradicional prova com dez questões que, ao acertar seis ou mais questões, o aluno está promovido. Esse método de avaliação se encaixa na educação bancária, criticada por Freire; todavia, não cabe em uma educação de consciência crítica, tida como progressista. Ainda que já tenha sido relatado anteriormente que a prática avaliativa tradicional não é justa com o aluno que eventualmente não consiga atingir o índice estabelecido nessa ou naquela prova, existe o fato de que, muitas vezes, o aluno estuda somente para passar em determinado teste e depois esquece⁷ tudo o que estudou. Em resumo, valorizar o empenho do aluno é transcender a simples ação de passar perguntas e exigir respostas corretas, vai além da maneira utilizada para avaliar e resulta na ação que será tomada pelo professor após a aplicação da avaliação e sua respectiva correção.

É aí onde se encontra o terceiro eixo norteador das práticas avaliativas alternativas. A avaliação não é o término do processo de ensino e aprendizagem, ela não acaba quando é corrigida e simplesmente devolvida ao aluno, caracterizando seu

⁷ Isso se reforça quando Kammi (1991 citado por HOFFMANN, 2014b, p. 32) afirma que “a maior parte desse tipo de ‘aprendizado’ [referindo-se as respostas corretas que o estudante aprende somente para satisfazer o professor e passar no exame] é esquecida assim que o exame termina”.

sucesso ou eventual fracasso. Perrenoud (1999, p. 13) salienta que, “em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares”. É preciso uma tomada de decisão após a correção de uma avaliação. E essa decisão não pode ser a busca de culpados para os fracassos, e sim, investigação das razões pedagógicas para as dificuldades e avanços dos alunos, como indicia Hoffmann (2014b). É importante percebermos que, para tomar decisões, ou seja, agir após a realização da correção da prova, é necessário investigar em que o aluno errou, porque ele não conseguiu chegar à resposta certa, assim como é tão necessário quanto entender por que o outro aluno acertou, uma vez que ambos assistiram à mesma aula, ou seja, o que teria acontecido com o método didático-pedagógico utilizado que funcionou para um e não funcionou para outro.

A importância da realização de uma ação atrelada à avaliação se destaca quando Perrenoud (1999, p. 18), ao traçar um panorama dos textos que formam os capítulos de sua obra, afirma que “a relação entre avaliação e decisão é um dos fios condutores desses diversos textos; a avaliação jamais é analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ação”. Em uma prática avaliativa tradicional, muitas vezes, são comentadas as provas, até são feitas correções em conjunto com os alunos, mas é pouco provável que todos os alunos tenham entendido as explicações ou a simples leitura das respostas corretas. Pode-se verificar que Luckesi (2011, p. 171) também entende que a avaliação deve ser precedida de uma ação quando explica que o ato de avaliar é “um ato de investigar”, e mais, “[...] enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda sua qualidade”, complementando que, “[...] ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao seu gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para suas decisões e o seu agir”.

Para que o “agir” do professor tenha resultados satisfatórios, uma ação individualizada precisa ser realizada, sendo necessário que o professor entenda por que aquele conteúdo não ficou claro para aquele aluno. Para que essa prática funcione, é importante ter em mente que a demanda de trabalho será acrescida a cada nova turma que o professor assumir para o período letivo, pois subentende-se que, para conseguir atingir cada aluno com essa proposta de tratamento individualizado de sua trajetória, quanto mais turmas o docente ministrar aulas na semana, maior será o número de registros do acompanhamento da evolução desses estudantes, uma vez que é pouco

provável que essas informações não se percam com o passar dos dias, sem algum tipo de anotação ou controle.

De fato, a ação pós-avaliação é mais importante que o próprio ato de avaliar. Isso em qualquer tipo de avaliação que se realize, quanto mais quando é a aprendizagem escolar. Luckesi (1999, p. 85) reforça que “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. Isso quer dizer que não se pode avaliar por avaliar. É preciso que o ato de avaliar seja bem planejado, preparado especificamente para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado. E que os desdobramentos dessa avaliação tenham, igualmente, ações planejadas para o pleno desenvolvimento dos alunos, sem mágoas, sem rancores, pelo mal comportamento da turma no decorrer do período. É necessário focar na avaliação como instrumento para auxiliar o professor a obter rendimento cada vez melhor no desenvolvimento da turma. Para isso, é preciso que o docente mergulhe no “[...] contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos” (LUCKESI, 2011, p. 150) e entenda que avaliar é iniciar um processo de crescimento e não uma ação para finalizar o período letivo e o resultado dessa avaliação servirá simplesmente para definir o sucesso ou o fracasso escolar do aluno.

Em seguida, o quarto e não menos importante eixo norteador das práticas apresentadas é a não dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É pouco provável que algum professor responda que é possível, se questionado sobre a possibilidade de separar a avaliação do processo ensino e aprendizagem, mas no momento em que realiza suas práticas pedagógicas, esse mesmo professor tem dificuldade em realizar essa associação. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que, se o professor pretende modificar sua forma de realizar uma avaliação, essa mudança deverá perpassar suas práticas pedagógicas, tanto que Perrenoud (1999, p. 23) afirma: “A avaliação não pode mudar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel”. Pensar em avaliar o aluno de forma alternativa, mantendo a prática educativa da forma tradicional, pode resultar na continuidade da avaliação tradicional, sob uma falsa perspectiva de que se está utilizando outras formas de avaliar.

A professora Hoffman (2014b, p. 116) explica que a avaliação precisa contemplar o percurso do aluno ao longo do período e não no fim, como é feito tradicionalmente:

A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. Se o professor fizer apenas o registro das notas dos trabalhos dos alunos em seu caderno, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou ou o que ele fez para auxiliá-los a evoluir num e noutro aspecto. Da mesma forma, o professor que só faz anotações sobre as condutas dos alunos em aula não poderá descrever outros aspectos da sua aprendizagem. Registros significativos de avaliação, portanto, são construídos pelo professor ao longo do processo. (HOFFMAN, 2014b, p. 116)

Essa afirmação reforça não só a questão de que a avaliação deve caminhar lado a lado com o processo educativo, fazendo parte dele, como também a necessidade da utilização de mecanismos de registro para o acompanhamento que, como já comentado nessa pesquisa, podem gerar maior demanda de trabalho para o docente. A separação da avaliação do processo ensino aprendizagem não deveria ocorrer, portanto quando a avaliação é realizada como instrumento autoritarista, para manter a ordem na classe, quando o professor coloca aquela pergunta cuja resposta ninguém saberá ou até mesmo quando, ao saber que o prazo para inserir as notas no sistema se encerram naquela semana e se aplica uma avaliação com um conteúdo que sequer foi trabalhado de forma aprofundada com a turma, somente para cumprir os prazos da instituição, são situações que demonstram que a ligação entre a avaliação e o processo educativo se rompeu.

Para Luckesi (2011, p. 61), “não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico”. Dessa forma, como nos exemplos citados acima, ou por qualquer outro motivo, a dissociação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem torna a avaliação um elemento nocivo para os estudantes e pode se transformar no fator predominante para o fracasso escolar. Isso porque, uma vez que a avaliação não tenha relação com o agir pedagógico, ela perde o sentido de existir e deixa de ter sua função de dar suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos. O importante é ter

em mente que, para a utilização de formas alternativas de avaliação, é necessário reformular não só os métodos avaliativos, mas também as práticas pedagógicas, afinal elas necessitam caminhar juntas. Hoffmann (2014a, p. 46) explica que “para que se reconstrua o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-la [...]. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação [...]”.

As características em comum existentes nas propostas formativa, mediadora e operacional representam a essência dessas concepções. Isso porque respeitar, valorizar, utilizar os instrumentos de avaliação de forma coerente e manter o processo de ensino e aprendizagem atrelado ao processo avaliativo são práticas adotadas em propostas pedagógicas que visam à emancipação do educando, de modo a proporcionar sua autonomia e crescimento intelectual.

Conclusão

Entendemos que a não utilização da avaliação como o final do processo, mas sim como o início de outro, é o eixo norteador que permeia a relação do sucesso e do fracasso do aluno. Uma vez que avaliação é usada como instrumento classificatório e, por consequência, excludente, ela perde o sentido de avaliação da aprendizagem escolar e passa a ter o viés tradicional que as propostas alternativas refutam. Avaliar é investigar, e as descobertas servem para tomar ações para a correção do desvio da aprendizagem, não para aprovar ou reprovar o aluno. O que vai aprovar ou reprovar o aluno é seu desempenho no decorrer do período letivo que, em uma proposta alternativa, é verificado continuamente com o objetivo de auxiliar o educando a obter melhores resultados. Somente assim, dividindo a responsabilidade tanto do sucesso, quanto do fracasso, que o professor conseguirá firmar uma relação de parceria com seus alunos na busca conjunta de melhores resultados.

É relevante considerar que, na concepção mediadora, a avaliação tem o papel de investigar, refletir e agir, com uma proposta coletiva e consensual em que a ideia é sair da memorização para a aprendizagem significativa. Nesse modelo de avaliação, a competição é deixada de lado em favor do alcance de resultados expressivos para todos, promovendo a conscientização geral quanto à desigualdade social. Além disso, a visão

mediadora demanda consciência crítica e responsável de todos os envolvidos no processo pedagógico.

A avaliação da aprendizagem, denominada operacional, pode ser definida em quatro etapas: planejamento, execução, investigação e ação, ela tem como característica principal a valorização no desenvolvimento do aluno, desmistificando a ideia conteudista de que este vem pronto e basta depositar os conhecimentos e a aprendizagem aconteceu. Outra característica interessante desse modelo é a ênfase no planejamento, momento de grande importância no processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, é tido como entrave burocrático por alguns professores. É importante destacar que o estudo sobre essa concepção de avaliação acrescentou bastante, não só com a proposta, mas também com a análise dos motivos de rejeição por parte dos professores à utilização de maneiras alternativas de educar, e, por consequência, avaliar.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, Associação Brasileira de Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. p. 51-52
- COSTA, Maria Raimunda Santos. *A trajetória histórica da avaliação: do dia-a-dia à sistematização educacional*. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004. Disponível em <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>>. Acesso em 26 ago.2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 33ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 44ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- LANNES, Denise; VELLOSO, Andréa. *Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas*. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao_formativa.pdf>. Acesso em 14 jul.2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições*. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, Maria José. A docimologia em perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. São Paulo, v. 39, n. 69, mar 1982. p. 39-40.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FORMATIVE EVALUATION, MEDIATOR AND OPERATIONAL: ALTERNATIVES FOR LEARNING EVALUATION

ABSTRACT

The purpose of this article is to socialize the monograph submitted to Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. The article describes three conceptions of evaluation, with different proposals of the traditional methods, establishing a parallel between them, in order to highlight its features with the perception of the didactic and pedagogical approach of these models. With the learning evaluation properly situated in your conceptual context, the concepts of formative assessment, mediator and operational are presented.

Keywords: *evaluation, traditional methods, formative assessment, mediator evaluation, operational evaluation.*