

PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

SIMONE SOARES HAAS CARMINATTI
MARTHA KASCHNY BORGES

RESUMO

O presente ensaio é parte integrante das discussões teóricas realizadas na pesquisa de mestrado que trata da temática da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, apresenta reflexões acerca dessa temática, observando as permanências de tradições escolares nas práticas pedagógicas desde o surgimento dos “exames”. Para compreender e fundamentar as perspectivas da avaliação buscou-se estabelecer um diálogo entre o filósofo/historiador Foucault, com sua obra Vigiar e punir e os teóricos da avaliação, como Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos e Sant’Anna.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM • PRÁTICA DE ENSINO.

RESUMEN

Este ensayo es parte de los debates teóricos realizados en la investigación del master que aborda el tema de la evaluación del aprendizaje. En este sentido, expone reflexiones sobre este tema, y observa la permanencia de tradiciones escolares en las prácticas pedagógicas desde la aparición de las “pruebas”. Para comprender y fundamentar las perspectivas de la evaluación se establece un diálogo entre el filósofo/historiador Foucault por medio de su libro Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión y teóricos de la evaluación como Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos y Sant’Anna.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.

ABSTRACT

This essay is part of the theoretical discussions presented in the master's thesis dealing with learning assessment. In this sense, it puts forward reflections on this theme, observing the permanence of school traditions in teaching practices since the emergence of "tests". In order to understand and support the assessment perspectives in this context we sought to establish a dialogue between the philosopher/historian Foucault through his book Discipline and Punish and evaluation theoreticians like Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Vasconcellos and Sant'Anna.

KEYWORDS EDUCATION • LEARNING ASSESSMENT • TEACHING PRACTICE.

Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência. (PERRENOUD, 1999, p. 168)

INTRODUÇÃO

Toda problemática da avaliação da aprendizagem se configura diferentemente ao longo dos tempos entre mudanças e permanências de mitos que historicamente foram construídos e tiveram sua origem na primeira modernidade com o nascimento da própria instituição escolar. Rompe-se com as tradições medievais de educação e a escola moderna se organiza, assim como também as prisões, quartéis e hospitais. Para Foucault (2009), o nascimento da escola não tem romantismo, pois ela nasce de jogos de poder.

Segundo Foucault (2009), após 1762, a escola inicia sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo; dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado; buscando sempre uma classe homogênea e marcando uma hierarquia do saber e da capacidade. É a partir desse momento histórico que se sequestram crianças, prendem-nas em prédios, impõem horários, disciplina, toda uma maquinaria escolar, onde se institui ainda o prêmio; sempre vinculado ao processo de avaliação.

Totalmente intencional e nada inocente, uma cultura escolar começa a ser escrita e impressa em alunos e professores, através de dispositivos de controle e punição, em que o poder disciplinar adentra e fabrica indivíduos cujos “corpos dóceis” são passíveis dentro e fora da escola (FOUCAULT, 2009).

Para Foucault (2009, p. 164), o poder disciplinar

[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...]
O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

O progresso vivido pela primeira fase da Modernidade¹, marcado pelo crescimento das fábricas e o conseqüente aumento de funcionários e de produção, exigiu uma organização administrativa tanto para o controle da produção quanto para o controle da massa operária, ou seja, era preciso vigiar e estabelecer procedimentos para o controle. Inserida nesse contexto a escola também acompanhou esse movimento com premissas similares de disciplina e controle.

Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessárias a organização dos controles. (FOUCAULT, 2009, p. 165)

É possível compreender que os fatores associados ao controle se estenderam de tal forma à educação que seus dispositivos tornaram-se indissociáveis a toda prática pedagógica. Instituem-se, então, valores, normas, hierarquias, poderes que ao longo dos tempos foram alterando suas *performances*, mas ao mesmo tempo enraizaram-se nos terrenos férteis da educação, fortificando segundo controversos interesses educativos, sociais e políticos de cada época. Tal trajetória tem incidências reais no processo avaliativo instaurado a partir dessa organização escolar administrativa e pedagógica, cujas

1 Muitas são as discussões acerca do que é moderno, modernidade, modernização, pós-moderno e contemporâneo, no entanto, a esse aspecto da modernidade e para situar o leitor no contexto ao qual me refiro, decido pela explicação de Berman (2007, p. 25-26) quando divide a modernidade em três fases: “Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem ideia do que as atingiu. [...] Nossa segunda fase começa com a grande onda revolucionária de 1790. Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. [...] No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento.”

2 Segundo Khun (1996, p. 21), “definimos paradigma como uma matriz disciplinar que sustenta uma concepção de mundo numa determinada época. Um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou de senso comum”.

consequências também estão presentes no paradigma² educacional contemporâneo.

Cabe aqui explicitar o entendimento ao que se refere contemporâneo. De acordo com os escritos de Agamben (2009, p. 58-59) sobre a contemporaneidade, o verdadeiro contemporâneo é “aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, [...] através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo”.

É ter o cuidado intelectual de observar, enxergar não somente as luzes de seu tempo, mas fundamentalmente embrenhar-se corajosamente no escuro, sem esquecer de perceber ainda uma luz. Dessa forma, Agamben (2009, p. 72) traça suas definições sobre a contemporaneidade, lembrando que

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de citá-la segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.

Nesse sentido, justificam-se as reflexões aqui apontadas, uma vez que a compreensão de processos históricos que avançam de alguma forma o presente se faz necessária para incitar mudanças em busca de uma inovação nas práticas educativas contemporâneas. E ao tratar da temática da avaliação da aprendizagem é perceptível que muito já foi discutido e avançado, no entanto, entre as “luzes” e a “escuridão” de nosso tempo, ainda há o que buscar, explicitar, numa tentativa de abrir espaços para a discussão entre os envolvidos e comprometidos pela educação.

AVALIAÇÃO

Ao falar em avaliação, logo se remete à educação ou à escola. Além disso, esse termo faz emergir alguns sinônimos como: abalçamento, cálculo, estimativa, ajuizamento, ponderação, valorização, mensuração, medição, dentre outros. Percebe-se também que a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino. Ao se inclinar o olhar de uma forma mais abrangente, verifica-se que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão.

Assim, ela se constitui em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. Dessa forma, é possível falar na avaliação das diversas atividades profissionais, como de uma empresa, de um programa, de uma política. Quando se reflete também se avalia; e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, educativa, social, política ou outra (DEMO, 1995).

Segundo Vasconcellos (2009, p. 29),

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Essas avaliações diferem dos processos avaliativos que acontecem nas práticas pedagógicas, pois se constituem em análises assistemáticas. Já as avaliações vivenciadas no cotidiano escolar têm um caráter deliberado, sistematizado, apoiado em pressupostos, variando em complexidade e servindo a múltiplos propósitos (VASCONCELLOS, 2009).

Segundo Sant'Anna (1995, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Para Depresbiteris e Tavares (2009), numa visão expandida, partindo do macro em caminho ao micro dessa visão, pode-se elencar os seguintes níveis de avaliação: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula.

A avaliação em nível internacional busca fixar os padrões de desempenho que possam servir de referência para o estabelecimento de diretrizes e metas para os sistemas de ensino de cada país (ex. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa).

Já a avaliação de nível nacional busca verificar a qualidade de ensino de um país, estabelecendo normas e padrões gerais para a educação. No caso do Brasil, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb; o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade, coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep.

Quanto à avaliação institucional, segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 37), esse nível está voltado para cada instituição de ensino e tem como fim “analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros”.

O nível da avaliação curricular “refere-se especificamente ao currículo, entendido como todas as atividades intra e extra-curriculares de uma instituição de educação (DEPRESBITERIS, TAVARES, 2009, p. 37).

Quanto ao nível da sala de aula, a avaliação é aquela que mais está próxima do aluno, ou pelo menos deveria estar. Aqui, se incluem as seguintes esferas da avaliação: a avaliação da aprendizagem, a autoavaliação e a meta-avaliação. Essas avaliações baseiam-se na relação professor e aluno, que, por assim se constituir, apresenta um caráter formativo e processual.

De acordo com Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é [...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Assim, sem uma reflexão dos valores éticos sobre a avaliação, é possível “perder os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo” (HOFFMANN, 2008, p. 17).

A partir dessa dimensão mais ampliada, observa-se uma complexidade ainda maior a respeito do grande tema avaliação. Também entende-se que por abarcar todo o fazer pedagógico, a avaliação não pode ser tratada de forma isolada.

Nesse sentido, faz-se a necessidade de uma discussão sobre os fundamentos filosóficos que constituem fortemente as práticas avaliativas até hoje evidenciadas no fazer educativo. Sendo assim, falaremos a seguir do diálogo construído entre Foucault e os teóricos da avaliação, buscando uma aproximação da compreensão epistemológica dessa temática, com o objetivo de situá-la filosoficamente.

Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? (FOUCAULT, 2009, p. 177)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A COAÇÃO DE UMA CONFORMIDADE A REALIZAR

A avaliação é parte integrante da atualidade; desde o nascimento, os indivíduos são classificados por meio de testes de mensuração. Poderia-se inferir que os sujeitos já estariam habituados com o ato de avaliar. No entanto, essa hipótese é equivocada, basta se verificarem os altos índices de evasão na educação brasileira³ relacionados a problemas avaliativos. A prática avaliativa excludente acontece em diferentes níveis e modalidades de ensino há muito tempo, segundo Foucault (2009) e Luckesi (2005, p. 169), desde o início da escola propriamente dita:

A prática de provas/exames escolares que conhecemos hoje tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames.

3 Para saber mais sobre os índices da Educação no Brasil acessar o artigo “Educação e Exclusão”, de Sérgio Haddad, no seguinte endereço: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoExclusao-SergioHaddad.pdf>>. Sérgio Haddad é economista, doutor em educação, coordenador geral da Ação Educativa. Foi professor da PUC de São Paulo e presidente da ABONG – Associação Brasileira de ONGs. Texto originalmente publicado no jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil, em maio de 2008.

Hoje, há que compreender que as raízes da problemática da avaliação são heranças dessa época, e conseqüentemente inicia-se na formação inicial dos professores e a seguir quando estes se tornam docentes, reproduzem o modelo vivido ao longo de sua escolaridade, repleto de mitos e preconceções sobre avaliação (HOFFMANN, 2007, p. 84). Vale lembrar que a denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Ralf Tyler⁴ a partir da década de 30. Assim, definiu-se o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. Contudo, mesmo com a mudança de nomenclatura para avaliação da aprendizagem, as práticas vinculadas a provas e exames continuaram a ser as mesmas.

4 Tyler é um educador norte-americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Seu livro traduzido em 1974, *Princípios básicos de currículo e ensino*, o fez ser conhecido no Brasil.

Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault (2009) afirma que se estabelecem a “vigilância hierarquizada”, os “fiscais perpetuamente fiscalizados”, na medida em que as funções de vigilância são duplicadas entre submestres com diferentes obrigações de controle e vigia através do ensino. Três procedimentos estão integrados em um único dispositivo, o ensino; a aquisição de conhecimentos através da atividade pedagógica e a “observação recíproca e hierarquizada”. De tal modo, essa fiscalização, definida e regulada insere-se na essência da prática do ensino, como “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”, principalmente através do exame (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Sabe-se que as mudanças históricas do conceito de avaliação podem evidenciar a existência de quatro gerações de seu campo conceitual e temporal: entre as décadas de 20 a 40 a avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70, como alcance de objetivos; entre 60 e 80, avaliação como subsídio ao julgamento, e após a década de 80 temos a avaliação como negociação. Porém a coexistência de definições e práticas avaliativas diversas e a carência de pressupostos contribuíram para a perpetuação de dispositivos fixos de controle e mensuração que depositaram na avaliação a posição de “calcanhar de Aquiles” da educação.

Para compreender os resquícios da avaliação mensuradora que ainda hoje perpetuam, é necessário entender de que maneira a escola organizou-se inicialmente, já que, desde as primeiras instituições escolares, a disciplina, o controle, a mensuração e a hierarquia estavam presentes, conforme já explicitado neste ensaio.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. (FOUCAULT, 2009, p. 173)

Exemplos dessa divisão classificatória descrita por Foucault perpetuam ao longo dos tempos nas instituições educacionais, assim como na sociedade contemporânea. Talvez de uma forma mais velada, mais sutil que na modernidade, mas o fato de pertencer a uma dessas classes, seja dos “muito bons” ou reduzindo até a classe dos “mediócras” ou a classe “vergonhosa”, permanece de alguma forma na compreensão do homem sobre suas aptidões e comportamento. E, nesse caso, a avaliação como medida teve seu papel principal para a consolidação dessas hierarquias.

Para Perrenoud (1999, p. 11), a concepção de avaliação baseada na medida segue para o que ele nomeia de “lógica da excelência”, em que

[...] a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

O duplo efeito da penalidade hierarquizante evidenciada por Foucault objetiva-se em

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para quês sejam obrigados todos juntos á subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam. (2009, p. 175)

Nesse processo de hierarquização é importante destacar que não acontece somente nos processos avaliativos, mas, como visto acima, está presente até mesmo na organização

e distribuição de classes, de lugares, de fileiras. Mais ainda, a classificação de conteúdos e disciplinas também é compreendida como um processo que hierarquiza o conhecimento. Sendo assim, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2009, p. 176).

É por meio das disciplinas que aparece o poder da Norma, ou seja, o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandarizada, ditando regras gerais e constituindo um modelo de educação moderno e eficaz. Esse modelo moderno que fora instaurado auxiliou não somente a organização da escola, mas também de hospitais, cujas semelhanças são evidenciadas pelo poder da norma, do exame e da disciplina.

Da mesma forma que o hospital foi organizado como aparelho de examinar, segundo Foucault (2009, p. 178),

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...], trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.

Para o autor, o exame soma as técnicas de hierarquia para vigiar com as da sanção para normalizar, permitindo a qualificação, a classificação e a punição. Dessa forma, os indivíduos são diferenciados e sancionados, evidenciando a importância da ritualização do exame como peça chave em todos os dispositivos de disciplina. Constitui-se, assim, o exame como um dos grandes dispositivos para o controle, punição, hierarquização e exclusão, tanto do saber quanto do indivíduo.

Esse processo de hierarquização, tanto do saber quanto do indivíduo, apenas estigmatiza a ignorância de alguns para afamar a excelência de outros. E, nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 12) afirma:

Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos. Referindo-se

a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa á norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é “melhor ou pior” do que seus colegas.

O contexto da era da escola examinatória marca o início de uma pedagogia que funciona como ciência, para a qual, segundo Foucault (2009), a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. Fato esse que contribui para estruturação de critérios e métodos bem definidos que incidirão futuramente na própria didática pedagógica. Assim, a escola Normal se difunde a partir do século XIX e, por meio do estado educador, a escola pública adota a perspectiva disciplinar, faz suas intenções mais específicas e dissemina a nível nacional. E *voilà* sistemas nacionais de ensino, que se manifestam em uma prática educativa tão seletiva quanto o próprio exame.

Segundo Luckesi (2005), a prática da avaliação impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Da educação infantil à universidade, o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios que nem sempre estão claros, ou seja, as regras do jogo não são colocadas à mesa. Para Foucault (2009, p. 179), “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercícios do poder”. Assim, ele inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, faz a individualidade entrar num campo documentário e faz de cada indivíduo um caso. Percebe-se aí alguma faísca de semelhança?

Ao exercer uma avaliação como função estritamente classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento. De acordo com os estudos de Hoffmann (1996), os registros dos resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais só estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas totalmente desvinculadas “de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento”.

Foucault (2009) aponta que os exames são acompanhados por procedimentos de um registro “intenso” e de “acumulação

documentária”, em que o poder da escrita é constituído como peça fundamental nas “engrenagens da disciplina”. Assim,

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população. (FOUCAULT, 2009, p. 182)

Medir quantitativamente e hierarquizar capacidades de forma valorativa, utilizando o exame como fundamento de uma educação, cujo poder exacerbado estabiliza os sujeitos em “corpos dóceis”, sustentam por muito tempo a educação moderna. Toda uma maquinaria do exame é instalada na escola de forma explícita, mas seu poder disciplinador encarrega-se de “esconder” olhares que não são vistos. Assim, “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame o seu brilho visível [...], pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Destarte, de acordo com os estudos de Foucault (2009), o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do próprio tempo, de acumulação genética e contínua da composição ótima das aptidões.

Considerando todo contexto da escola contemporânea e sua problemática da avaliação, que persiste com seus resquícios de mitos já cristalizados por alunos e professores, nota-se essencial o seguinte questionamento de Foucault (2009, p. 214): “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”.

Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de encarceramento, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha. (FOUCAULT, 2009, p. 291)

ALGUNS APONTAMENTOS...

A problemática da avaliação é antiga, como afirma Perrenout (1999), a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva.

É preciso observar essa temática com muita atenção, pois, mesmo diante de uma evolução histórica das teorias pedagógicas, do desenvolvimento tecnológico e científico, o problema da avaliação apenas é transferido de modalidade e nível de ensino, com todas as suas mazelas, todos os mitos já cristalizados ao longo dos tempos, tanto por alunos como por professores.

Sendo assim, um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem.

Ao considerar que a avaliação deve ser entendida como processo, rompendo definitivamente com os pressupostos de controle e disciplina, há certa urgência em buscar o desenvolvimento de um diálogo. Ou seja, contextualizar a discussão da avaliação da aprendizagem como parte integrante e não isolada do currículo, assim como afirma o documento produzido pelo Ministério da Educação e da Cultura “Indagações sobre o currículo”:⁵

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades

5 Em 2007 o MEC elaborou 5 volumes “Indagações sobre o currículo” com os seguintes eixos temáticos para cada volume: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Mesmo sendo desenvolvido para o ensino fundamental, as concepções e fundamentações acerca de educação, avaliação e currículo se entrelaçam nos diferentes níveis e modalidades e, dessa forma, julgo a conveniência da referida citação.

que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (MEC, 2007, p. 18,20)

Na busca por essa ressignificação e pela desconstrução do modelo tecnicista, que oportuniza cada vez mais uma prática educativa fragmentada; é oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora, teorizada por Jussara Hoffmann (2009), e que pode aproximar-se de uma reflexão para o desenvolvimento não de um modelo de avaliação por considerar que devem existir diferentes modelos de avaliação segundo os mais diversos contextos, mas sim de um referencial teórico que pode nortear a concepção acerca da avaliação da aprendizagem nos diferentes níveis e modelos de ensino existentes na educação.

Para Hoffmann (2009, p. 116),

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções

no que diz respeito ao currículo e seus desdobramentos no projeto político pedagógico de um curso.

Para tanto é preciso conquistar um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo o diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor frente às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Ainda que o professor trabalhe com um número grande de alunos, é possível desenvolver a avaliação mediadora na medida em que as estratégias do professor priorizem “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2009, p. 121).

Nesse momento é importante compreender que há um novo tempo vivido pela sociedade pós-moderna e que, segundo Soares (2006, p. 110),

Os sistemas de comunicação disponíveis socialmente não apenas mudaram o cenário urbano em suas relações virtuais, como tornou a sociedade mais inteligente e veloz nos processos que eliminam o dispêndio de tempo e a locomoção no ir e vir, entre outras tarefas que sobrecarregam e atrasam o cotidiano. Os contatos e interações passam de um universo já ampliado pela telefonia e pelo fax, para outros que reconfiguram limites profissionais e sociais, modificando as perspectivas de comunicação e organização das pessoas de qualquer idade, situação e lugar [...].

No entanto, o processo avaliativo é colocado como produto final de todo grande processo educacional, sem reflexões, totalmente à parte; e, como já mencionado anteriormente, com defesa de autores e do próprio MEC, quando na verdade ele é parte do todo. É aí que a Meta-Avaliação apresentada e determinada pelo MEC (2007, p. 19) como “Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo [...]”, para o qual a Instituição deve considerar as etapas de autoavaliação e avaliação externa, poderá colaborar com o movimento de uma avaliação a serviço da ação.

Para contribuir com essa análise, Hoffmann (2008, p. 17) apresenta a avaliação como princípio norteador da ação que promove sua melhoria:

Esse primeiro princípio é o mais importante de todos para se compreender as novas tendências, porque altera, radicalmente, a finalidade da avaliação em relação às práticas classificatórias, seja da aprendizagem do aluno, seja de um currículo ou programa. É fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observa-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas.

A partir do diálogo entre os autores apresentado até aqui, confirma-se uma prerrogativa a respeito da avaliação quando esta é colocada como parte, indiscutivelmente, integrante do processo educativo. E que, também, a avaliação pode oferecer subsídios para a ação-reflexão-ação frente às práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares.

Igualmente é necessário desenvolver a cultura da coerência nos espaços formais de educação: coerência entre a concepção de educação, a prática educativa desejada, a prática educativa efetivada e a avaliação. Na busca por essa coerência há que repensar não só a prática, mas fundamentalmente os pressupostos epistemológicos que a permeiam.

A avaliação não deve ser construída isoladamente do processo de aprendizagem e, ainda mais, ela deve oportunizar um momento de aprendizagem desconstruindo os mitos que historicamente foram acumulados pela sociedade escolar. Ou seja, a avaliação não deve ser percebida como um apêndice do processo de ensino-aprendizagem, como algo que tem algum contato com o processo, mas cuja função ainda não se sabe ao certo. Ela deve ser entendida e utilizada de maneira a estar apropriada pelo processo, como algo integrado, do qual se sabe o verdadeiro propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O Que é contemporâneo?: e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília, 2007.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, R. Marialva. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhe. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, F. Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, T. Maria. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SOARES, G. Suely. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- VASCONCELLOS, M. M. Maura. *Avaliação & ética*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

SIMONE SOARES HAAS CARMINATTI

Mestre em Educação – Udesc;

Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura

simone.sh.carminatti@gmail.com

MARTHA KASCHNY BORGESS

Doutora em Educação e Professora do Programa

de Pós-Graduação em Educação – Udesc;

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura

marthakaschny@hotmail.com

Recebido em: DEZEMBRO 2011

Aprovado para publicação em: MAIO 2012