

Lilian Anna Wachowicz

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

1ª edição



Coleção Formação Pedagógica
Volume IX

LÍLIAN ANNA WACHOWICZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

1ª edição

Curitiba

IFPR-EAD

2014

Coleção Formação Pedagógica

Volume IX

Prof. Irineu Mario Colombo

Reitor

Ezequiel Westphal

Pró-Reitoria de Ensino – PROENS

Gilmar José Ferreira dos Santos

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Ezequiel Burkarter

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI

Neide Alves

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE

Valdinei Henrique da Costa

Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN

Fernando Amorim

Diretoria Geral EAD

Marcos Antonio Barbosa

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD

Sandra Terezinha Urbanetz

Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Ester dos Santos Oliveira

Coordenação de Design Instrucional

IFPR - 2014

W312a Wachowicz, Lílian Anna.

Avaliação da aprendizagem profissional [recurso eletrônico] / Lílian Anna Wachowicz. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 1393 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 9).

ISBN 978-85-8299-035-3

1. Ensino profissional. 2. Aprendizagem. I. Título. II. Série.

CDD 370

Catálogo na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	6
APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	14
Conceituação de avaliação da aprendizagem, vivências	
CAPÍTULO II.....	42
A avaliação da aprendizagem por critérios e seus paradoxos, nas teorias atuais	
CAPÍTULO III.....	71
Práticas e registros de avaliação	
CAPÍTULO IV.....	97
Técnicas de avaliação da aprendizagem profissional	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação

Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz
EaD - IFPR

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Avaliação da Aprendizagem Profissional é o nono volume da Coleção Formação Pedagógica e faz uma discussão a partir das temáticas propostas pela ementa para o curso que tratam das seguintes questões: Concepção de avaliação. Avaliação como mecanismo de análise da prática pedagógica. Aspectos legais da avaliação. Especificidades da avaliação na educação profissional. Critérios e instrumentos de avaliação. A avaliação no âmbito do plano de trabalho docente e demais dimensões do planejamento. A relação entre as práticas avaliativas e as teorias de educação. Avaliação e exclusão social. Práticas emancipatórias de avaliação.

Lílian Anna Wachowicz
Curitiba, 2012.

INTRODUÇÃO

A partir das proposições feitas, neste livro apresentamos, em quatro capítulos, os temas que consideramos mais importantes para a avaliação da aprendizagem profissional.

Em todo o texto, a metodologia adotada foi extrair de vivências selecionadas as considerações teóricas tecidas em relação a cada temática, com o objetivo de estimular no leitor a formação da atitude de refletir sua prática profissional à luz das teorias apresentadas.

No primeiro capítulo, a conceituação de avaliação da aprendizagem foi dividida em cinco tópicos: o conceito de aprendizagem e da avaliação como um momento da aprendizagem, a avaliação nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino brasileiro, um exemplo de avaliação na educação superior à distância, a avaliação de desempenho dos professores e a avaliação por critérios. O destaque para a educação à distância é devido à necessidade de desmistificar a oposição, a nosso ver falsa, entre as duas modalidades, a presencial e à distância. Quando os princípios que regem a aprendizagem são respeitados, ambas podem chegar aos melhores resultados, com a ressalva de ser a educação à distância, no Brasil e em vários países do mundo, exclusivamente aplicada (se for seguida a legislação) em nível da educação superior.

São apresentadas quatro vivências nesse capítulo, em tópicos separados. A narrativa da vivência que chamamos n.º 1 tem o objetivo de tornar aplicado o conhecimento do que é aprendizagem no contexto da metodologia do ensino, segundo a lógica dialética.

Partindo do conhecimento que os professores/alunos do curso já detêm, seja como alunos que são, seja como professores que serão, é descrita nessa vivência uma aula na qual a professora de Didática teve um momento de confusão conceitual a partir da compreensão de duas palavras que contêm letras iguais, mas que têm um significado completamente diferente.

Na vivência n.º 2 incluímos a narrativa de uma questão objetiva de prova escrita e com a consulta aos materiais didáticos, questão essa que, ao ser discutida com a turma de alunas de Pedagogia, levou a professora à descoberta de um erro de compreensão que poderia comprometer todo o conteúdo de uma unidade do programa.

Na vivência n.º 3 a confusão é entre a escrita de uma letra e de um sinal gráfico, sendo as três narrativas aproveitadas para destacar a possibilidade de transformar os erros em estratégias didáticas.

A vivência n.º 4 tem o objetivo de descrever o conceito de educação à distância em uma universidade da Espanha, reconhecida como aquela que pratica essa metodologia segundo o princípio da continuidade do processo nos momentos presenciais de avaliação.

Também são extraídos dessas narrativas os tópicos de avaliação do desempenho de professores e da avaliação por critérios, ainda no primeiro capítulo.

O segundo capítulo pretende apresentar em nível de crítica as principais teorias sobre avaliação da aprendizagem, utilizando a narrativa de uma vivência de avaliação punitiva e sua superação, e incluindo o princípio da corporeidade, com o objetivo de expor a extrema complexidade dos fenômenos da aprendizagem e da avaliação.

Da narrativa da vivência n.º 5 pretendemos extrair o conhecimento da influência dos fatores emocionais e psicomotores na aprendizagem, denunciando a prática de uma pedagogia baseada em instrumentos predominantemente verbais e lógicos pela instituição escolar, especialmente quando essa instituição é destinada a jovens e adultos, e a avaliação voltada predominantemente para a aprendizagem mnemônica.

No terceiro capítulo apresentamos as práticas e os registros de avaliação mais comuns no desempenho profissional do ensino, porém confrontando tais práticas com três vivências cuja narrativa se passa fora da escola e no âmbito do trabalho profissional, para destacar elementos positivos e negativos da avaliação.

Na vivência n.º 6 constatamos a presença de um elemento chamado PLUS no desempenho profissional de uma médica, destacando suas consequências positivas no tratamento da saúde do paciente.

Na vivência n.º 7, observamos o nível de qualidade humana exigido no desempenho das profissões, mas que não tem tido na maioria dos casos a atenção devida, não sendo contemplado na aprendizagem profissional, cujo desempenho apresenta o “mau” caráter de uma pessoa na prestação de serviços e suas consequências, no caso relatado. Ressaltamos o poder relativo da escola, no cumprimento do objetivo de contribuir para com a promoção da qualidade humana dos estudantes.

A narrativa da vivência n.º 8 pretende denunciar as falhas de uma formação voltada para a fragmentação do conhecimento, que tem como consequência as dificuldades encontradas no dia a dia, pelas pessoas que necessitam da prestação de serviços. Nessa vivência, o tema da crueldade das leis do mercado também é denunciado, com o objetivo de levar o leitor à compreensão da necessidade de explorar os acontecimentos até o ponto em que seja possível ao menos entender os equívocos encontrados muito frequentemente nas nossas relações com os profissionais, equívocos esses que tanto nos estressam e que nos fazem perder tanto tempo.

Ainda nesse terceiro capítulo apresentamos alguns instrumentos de avaliação em comparação com o avanço das tecnologias que se encontram no dia a dia das profissões.

O tópico do registro da avaliação em notas ou conceitos é apresentado com o objetivo de reduzir a importância da avaliação para certificação, ou somativa, e substituir essa questão pela predominância do objetivo de avaliar para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, o que constitui a avaliação formativa.

É aconselhável tornar a dúvida sobre a opção entre notas ou conceitos uma questão regimental, para evitar recursos em nível administrativo e jurídico. Para tanto, são apresentadas a seguir, nesse capítulo, a vivência de n.º 9, a qual contém a técnica da assembléia de alunos com papéis alternativos

de perguntar, responder e avaliar, para demonstrar a cultura escolar voltada para a avaliação prescritiva e não descritiva, constatando-se fortemente a presença da característica punitiva e cartorial da avaliação, mesmo no caso de conter o guia acadêmico a alternativa da média aritmética e/ou da avaliação cumulativa.

O quarto capítulo traz a vivência de n.º 10, a última no livro e na qual a narrativa se volta finalmente para a avaliação classificatória, numa Banca de Concurso, com o objetivo de demonstrar a possibilidade de conceber e praticar uma metodologia democrática na abordagem da avaliação, ainda que a finalidade de classificação dos candidatos seja exigida.

Esse capítulo é destinado às técnicas de avaliação da aprendizagem profissional, incluindo: a observação do desempenho dos estudantes pelo professor, a apresentação de trabalhos em equipes pelos alunos, a auto-avaliação instituída entre os estudantes, a entrevista individual aplicada pelo professor, a prova escrita contendo questões dissertativas e questões objetivas, o portfólio, o diário em caráter opcional a ser escrito pelos estudantes e os trabalhos individuais apresentados pelos alunos para avaliação pelo professor, com a finalidade de registro e documentação.

A temática geral – PRÁTICAS AVALIATIVAS – pretende haver sido tratada em todo o livro com a importância devida, tanto para a estrutura do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional quanto para a prática profissional do professor. Entendemos que essa pretensão tenha sido cumprida, possivelmente, pela metodologia com a qual o livro foi escrito, que a nosso ver é coerente com a concepção da necessidade de serem todos os conhecimentos aplicados a situações de aprendizagem vivenciadas na realidade de nossa experiência de magistério e de vida.

Essa necessidade, do conhecimento aplicado, está presente em todos os níveis do ensino e muito mais claramente na educação profissional, que deve contemplar a indissociabilidade entre o saber fazer, o saber ser e o saber pensar.

Solicitamos aos leitores sua própria avaliação do material aqui apresentado e ressaltamos que não contemplamos a possibilidade de escrever de forma linear, o que poderia facilitar a leitura, mas não atingiria a compreensão da realidade, especialmente no campo profissional.

Sendo o tema da avaliação da aprendizagem, a possibilidade de tratá-lo de forma linear a nosso ver não existe, pela complexidade do ato de avaliar, que contém elementos cognitivos e emocionais em alta frequência. O sentir e o pensar são também indissociáveis, na vida e na aprendizagem.

Procuramos estimular a leitura pelas narrativas vividas e exemplificadas, visando alcançar o nível do conhecimento aplicado, muito mais exigente do que o nível do conhecimento sistematizado. Este último é o tipo de conhecimento que tem sido historicamente objeto da educação escolar e que a nosso ver não é suficiente.

Por todas essas razões, escolhemos como título do livro:

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.

CAPÍTULO I

Conceituação de avaliação da aprendizagem, vivências

Apresentaremos nesse capítulo inicialmente três exemplos de vivência do processo de aprendizagem, para em seguida comentá-los em referência ao conceito de avaliação da aprendizagem e do desempenho de professores. Na primeira, destacamos o conceito de aprendizagem. Na segunda, o conceito de avaliação. E na terceira, a importância do aproveitamento do erro como estratégia didática, desde que seja aplicado no contexto da metodologia ativa, participativa e afetiva. Todos os três itens trazem conceitos em nível preliminar e serão desenvolvidos mais aprofundadamente ainda nesse capítulo.

Após os comentários visando refletir com os leitores essas vivências, teremos o item 2: A avaliação da aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse item, apresentamos uma quarta vivência, referente à avaliação na educação à distância, em nível de doutorado.

Finalmente nesse capítulo, trataremos da avaliação por critérios, como uma das metodologias a serem adotadas e no contexto teórico no qual foi elaborada, para em seguida apresentarmos as teorias atuais, no segundo capítulo.

1.1: Vivência n.º 1: Confusão conceitual a partir de palavras com pronúncia semelhante. Conceito de aprendizagem.

Em aula recente, na UFPR Litoral, a professora de Didática, num curso de especialização para professores, deu como exemplo de metodologia de ensino o fenômeno da chuva, dizendo:

“Uma professora dedicada ao seu trabalho, no Ensino Fundamental, para ensinar o que é a chuva, costuma levar para a sala de aula um fogareiro,

sobre o qual coloca uma panelinha com água. Quando a água ferver, segura com as mãos uns 30 cm acima do vapor que se forma uma placa de papel alumínio. Nessa placa formam-se aos poucos gotinhas de água, que vão caindo sobre a panela. A professora então explica o fenômeno da chuva pela condensação do vapor. É uma boa tentativa de demonstração do argumento, para as crianças entenderem o porquê da chuva. Essa compreensão configura a criação do sentido e conseqüentemente a aprendizagem, segundo MEIRIEU (1998). Mas ainda é uma demonstração artificial. Melhor que a virtual, porque real, mas ainda artificial.

Nossos alunos da Educação Básica têm acesso a muitas informações da vida real e em tempo real, muitas vezes ao vivo, mediante vários meios, sendo que a maioria deles dispõe da TV, senão da internet. Eles certamente viram na TV a tragédia do desmoronamento do morro de uma das comunidades e das explosões que aconteceram ali, no Rio de Janeiro. E os comentários dos jornalistas, que trouxeram ao público a notícia das causas do acidente: entre elas, o fato de haverem sido construídos os barracos da comunidade sobre um terreno que era um lixão. “Hoje se sabe (dizia a professora de Didática) que o lixo exala etanol, que com o tempo provocou explosões.”

Durante toda a aula para professores, a professora de Didática voltou ao exemplo das causas da tragédia, que não era somente devida às chuvas, como argumento para ensinar o fenômeno da chuva num contexto da questão social. É oportuno esclarecer que o curso de especialização tem o título de “Questão social pela perspectiva interdisciplinar”.

Em cada momento da evocação desse exemplo, a professora de Didática repetia o etanol como causa das explosões. Num determinado momento, um dos alunos, professor na área de Meio Ambiente, disse:

- Professora, a senhora me desculpe, mas o que causa explosões não é o etanol. É o gás metano.

Diante da risada geral, a professora conseguiu aproveitar a ocorrência, para citá-la como demonstração da Didática segundo o método

dialético, na qual a turma de alunos mais o professor ou professora fazem a aula juntos. E assim puderam compreender inclusive a confusão conceitual da professora de Didática, na qual “etanol” e “gás metano” têm somente cinco letras em comum, um bom exemplo da formação equivocada de conceitos, como operação mental menos precisa.

Nessa primeira vivência, temos o conceito de aprendizagem.

A aprendizagem é possivelmente o mais importante sinal de vida humana no planeta e foi definida por um dos nossos autores da seguinte forma: a compreensão verdadeira daquilo que queremos ensinar somente ocorre por meio de uma interação entre as informações (que o meio disponibiliza ao estudante) e o projeto de vida que ele tem. A aprendizagem e a compreensão verdadeira não são senão essa interação, ou seja, a criação do sentido (MEIRIEU 1998: p.54).

A aprendizagem é um processo que tem a duração de toda a vida e somente pode ser realizado pela pessoa que tem a intencionalidade, ainda que inconsciente, de aprender. A avaliação, também, somente pode ser realizada pela pessoa que está vivenciando a aprendizagem, porque os dois processos, o de avaliação e o de aprendizagem, estão tão intimamente ligados, que um não existe sem o outro.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que tais processos existem mesmo sem intencionalidade consciente, pois fazem parte da vida humana. Existe um ditado popular que diz: “Toda pessoa aprende, pelo amor ou pela dor”. Nós poderíamos ousar corrigir essa afirmação, para dizer: “Toda pessoa aprende, pelo amor e pela dor”. A intencionalidade é que faz a diferença, ou melhor, o grau de consciência da intencionalidade. Tornar consciente a aprendizagem é uma ação prolongada, na qual entra justamente a avaliação.

Podemos dizer que a avaliação, feita pelo sujeito que aprende, seleciona as aprendizagens significativas, para incorporá-las à consciência pela forma da interiorização. É um processo complexo, porém fascinante, porque transforma conhecimentos em pensamentos, e esses em atitudes. MEIRIEU denomina esse passo da aprendizagem de “criação do sentido”.

O processo da “criação do sentido” jamais pode ser avaliado, muito menos julgado. Porém, o sistema social no qual vivemos, e que é reproduzido pela escola, não somente nos julga o tempo todo, comparando-nos com os padrões culturais criados e recriados constantemente em sociedade, como também nos *classifica* através dessa comparação. Assim, somos chamados de *burros ou inteligentes*, segundo nossas manifestações; *bonitos ou feios*; *gordos ou sarados*; é tudo ou nada. O sistema não quer saber que todos nós somos ao mesmo tempo bons e maus. Essa igualdade na diversidade não interessa a ninguém que não esteja empenhado na promoção humana, acima de tudo. As tensões dialéticas não são consideradas pelo sistema, mas sim pelo mundo da vida.

Avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem, pela seleção dos significados. Pode ser externa, como no caso do sistema sobre nós mesmos, e pode ser interna, como no caso da auto-avaliação. Na verdade, a avaliação é externa e interna, ao mesmo tempo, numa tensão dialética entre o que pensamos que somos e o que pensamos que devemos ser. Por isso mesmo, é tão conflituosa, tão complexa e tão impenetrável: grande parte do processo se passa no âmbito do inconsciente.

O paradoxo maior que encontramos na avaliação da aprendizagem escolar é que, ao respeitar a natureza do processo, não podemos julgar e muito menos classificar as pessoas; mas ao mesmo tempo devemos aprender que a sociedade na qual vivemos nos julga e nos classifica. Ou seja, trabalhamos na escola pela contradição, opondo-nos aos padrões estabelecidos, se quisermos realmente educar. Nosso âmbito de trabalho é a tensão existente entre o ser e o dever ser.

Nosso grande problema é que estamos rompendo padrões culturais, portanto muito fortes porque construídos historicamente, ao longo dos séculos em nosso país, e condicionados por um regime capitalista jamais ameaçado, que valoriza a produção, o consumo, o ter em lugar do ser. As relações do capitalismo atravessam as relações sociais, e determinam as características do sistema, não somente econômicas, mas principalmente culturais.

1.2: Vivência n.º 2: Voltando à confusão conceitual causada por palavras de pronúncia ou grafia semelhantes: **Conceito de avaliação como um momento da aprendizagem.**

Bertrand Russell, famoso matemático e filósofo inglês do século XX, criou uma pequena explicação figurada, para convencer seus alunos sobre as limitações do método indutivo de raciocínio. A história ficou conhecida como sendo “O peru de Russell” e era mais ou menos assim: um peru vivia no galinheiro de uma casa; sua dona todos os dias às 9 da manhã costumava entrar pelo portão do galinheiro e atirar-lhe um punhado de milho. Foi assim durante semanas e o peru então induziu que, cada vez que ela entrasse, ele seria alimentado, o que lhe causava grande prazer. Quando ela entrava, ele já vinha correndo ao seu encontro, até que, na véspera de Natal, ele veio e ela o prendeu, cortando-lhe o pescoço em seguida.

Numa aula sobre métodos de raciocínio, na disciplina de Filosofia da Educação, contamos essa história que aparentemente despertou interesse entre as alunas de Pedagogia. Nas aulas seguintes, trabalhamos com o método fenomenológico e depois com o dialético¹.

Na prova escrita que aplicamos para avaliar o que havia sido aprendido, incluímos uma questão que pedia uma palavra como resposta: “Qual o método de raciocínio que se pretende criticar, pela história do peru de Russell?”

A maioria das alunas acertou, escrevendo a palavra “indução”. Mas, entre as respostas erradas, havia uma que parecia não ter explicação: algumas alunas escreveram “fenomenologia”.

¹ Nos **ANAIS** do FÓRUM de pró-reitores de graduação, realizado na UFPR em Curitiba, em 1992, foi publicado um texto nosso com o título “O método didático e sua fundamentação na lógica dialética”(WACHOWICZ 1992 a).

Quando perguntamos o que tinha a ver a fenomenologia com a história do peru, essas alunas justificaram sua resposta, dizendo que confundiram Russell com Husserl, este autor constando no mapa como sendo um dos criadores do método fenomenológico.

Esse mapa contém uma síntese dos principais métodos de raciocínio, desde Aristóteles até Hegel. Foi permitida sua consulta durante todo o tempo de aplicação da prova escrita.

A explicação do erro foi desconcertante: Russell e Husserl têm uma pronúncia semelhante na língua portuguesa, o que levou à resposta errada e revelou a ausência total da compreensão, por parte dessas alunas, tanto da história do peru de Russell quanto dos métodos indutivo e fenomenológico de raciocínio, ambos elaborados pelas explicações durante as aulas.

1.3. Vivência n.º 3: A criança que aprende a ler e a escrever. O erro como estratégia didática.

Atendendo a um pedido da mãe de um menino de cinco anos de idade que está aprendendo a ler e a escrever, a avó escreveu uma carta em letras de caixa alta e com poucas linhas, colocando-a no correio, para que ele abrisse quando chegasse. Nas primeiras linhas estava escrito:

QUERIDO BERNARDO

BER!

Ao abrir a carta, o menino perguntou a sua avó:

- Foi você que escreveu?

- Foi.

- Mas por que você escreveu um i depois do meu apelido, BER?

- Não é um i, é um ponto de exclamação...

Percebemos então que o pingo do i, para ele, seria o “ponto” ou pingo abaixo do ponto de exclamação. Na visualização das letras, o pingo abaixo era o mesmo que o pingo acima...

Nessa vivência, destacamos a importância do diálogo e da afetividade na avaliação utilizando-se a avaliação como um momento também de aprendizagem, e o erro como uma estratégia didática.

1.4. Reflexões pertinentes à avaliação na educação à distância

A partir da vivência desses três episódios, pessoalmente e recentemente realizada, nossa preocupação é com o conceito de avaliação numa proposta de educação à distância, na qual a pronúncia e a escrita das palavras podem fazer uma diferença muito mais sutil do que na educação presencial. Se um aluno de especialização, portanto de um curso de pós-graduação lato sensu, somente após duas horas de aula decide interromper a professora e corrigir um erro conceitual provocado pela percepção imprecisa de duas palavras, como seria a correção realizada em um curso de especialização em educação à distância?

Podemos argumentar que os textos das aulas na educação à distância são revisados e avaliados antes da exposição on line e nesse caso não passaria um erro conceitual.

Também não haveria a confusão da pronúncia da palavra Husserl com a palavra Russell, pois a linguagem é escrita e não falada.

E a confusão da letra i com um sinal gráfico, que é um ponto de exclamação, como seria avaliada?

Temos dificuldades em imaginar o processo da aprendizagem na educação à distância (EAD) justamente porque a criação do sentido a ser feita pelo aprendiz somente pode ser realizada ao vivo e na interação de um grupo de alunos com o professor, na normatização da EAD chamado tutor.

Nessas três histórias a interação é no tempo real. Mais que isso, são inesperadas as respostas do aprendiz, que daqui em diante nesse texto podemos chamar de mediado, porque existe uma mediação do grupo e/ou do tutor na aprendizagem.

É por esse motivo fundamental que a normatização da EAD no Brasil e mais especificamente no Paraná exige em cada sala de recepção dos sinais da comunicação da EAD, seja pela internet seja pela TV, a presença de um tutor na condição de professor que domine o conteúdo da área de conhecimento em questão e a direção do processo pedagógico da aprendizagem. O problema é que ao ser praticada dessa forma, com um professor em cada sala de recepção dos sinais para fazer a mediação entre os conteúdos transmitidos e os alunos em sala, a EAD deixaria de ser “lucrativa” como tem sido na maioria dos casos, em nosso país.

Num processo de EAD os erros conceituais relatados na estória n.º 1 e na n.º 2 talvez não ocorressem. Mas também não haveria a oportunidade de aproveitar o erro como estratégia didática, para esclarecer as operações mentais envolvidas na aprendizagem e o peso da representação social da figura do professor.

Esse “peso” está nessa história representado pela demora em corrigir a professora, por parte de vários professores/alunos que haviam percebido o erro.

Mas o que tem a ver essas vivências com a avaliação?

Na primeira, podemos perceber a avaliação da professora pelos alunos. Na segunda, a avaliação das alunas pela professora, sendo em ambas as situações o equívoco provocado por uma questão de pronúncia. Na terceira,

a avaliação da aprendizagem da escrita pela criança de cinco anos, sendo o equívoco provocado por uma troca de letras e de sinais ortográficos.

Nas duas primeiras vivências, o equívoco foi provocado pelo sentido da audição: na primeira, a professora dizendo e ela mesma fazendo a confusão entre duas palavras, o que levou ao erro conceitual, com suas consequências; na segunda, as alunas ouvindo e elas mesmas fazendo a confusão entre dois nomes de autores que têm pronúncia semelhante; e na terceira, a criança fazendo a confusão entre um pingo no i e um ponto de exclamação, nesse caso estando envolvido o sentido da visão.

Em todas as três vivências, a avaliação é referente à formação de conceitos. Quais conceitos? Etanol, gás metano, Husserl e a Fenomenologia, Russell e a crítica à indução, a escrita da letra i e a escrita do ponto de exclamação.

Não são conceitos simples. Todo conceito é complexo. Por quê? Porque a formação de um conceito envolve relações com outros conceitos já existentes no pensamento. O processo de construção dessas relações, que vai até a criação do sentido pelo pensamento, é que constitui a aprendizagem.

Então, o que pode ser a avaliação da aprendizagem? Como já dissemos, pode ser uma tomada de dados, em situação planejada. É como tirar uma foto, ou filmar um evento. Na fotografia, a revelação sempre traz surpresas. A intenção que teve o fotógrafo, por melhor que seja não corresponde ao resultado.

Temos como exemplo uma foto tirada recentemente em Israel. A intenção do fotógrafo era registrar a forma da cruz de Jerusalém. O resultado foi uma incrível sombra do que parecia uma palmeira, para um fotógrafo que não conhece as plantas de Israel. Quem viu a foto e entende de plantas, comentou: “Não é uma palmeira, é uma tamareira”. (Na página seguinte, você pode ver a foto.) E cada pessoa que vê a foto tem outra reação, segundo o seu processo de criação do sentido. Note-se que o fotógrafo não percebeu a sombra no momento da foto.

O que estamos querendo dizer é que o processo de avaliação depende do sujeito, ou seja, é de caráter subjetivo.

Então, como podemos avaliar o processo de aprendizagem?

Não podemos. Muito menos à distância. Somente podem ser avaliadas as manifestações e os resultados da aprendizagem, mediante registros obtidos com as técnicas de avaliação.

Tudo o que podemos fazer é registrar os resultados evidenciados e observáveis da aprendizagem. E se eles não correspondem ao que esperamos e sim ao que a aprendizagem registrou como significativo, somente o sujeito pode avaliar os resultados de sua aprendizagem, enquanto indicadores do processo.

O domínio da avaliação é de caráter privativo do sujeito, o que significa que nenhuma pessoa tem o direito de julgar os resultados. Apenas descrevê-los. A avaliação deve ser descritiva e não prescritiva.

Mas como ficariam as expectativas do sistema escolar, traduzidas no regimento de cada escola? E as expectativas da sociedade, a respeito da aprendizagem escolar?

Devemos nesse momento completar o conceito de avaliação. Não se trata apenas de uma tomada de dados.

Avaliar é registrar uma tomada de dados, em situação planejada, com a finalidade primeira de tornar consciente o desenvolvimento do processo de aprendizagem e aperfeiçoá-lo (avaliação formativa). A tomada de dados deve ter, ainda, um registro regimental, o qual tem a finalidade de certificar o estudante em relação a uma etapa de sua escolaridade (avaliação somativa).

A avaliação é mais um dos momentos de aprendizagem, como veremos a seguir, na foto anunciada.



Se perguntássemos, ao mostrar esta foto, como é a cruz de Jerusalém, a pessoa descreveria. Mas também observaria (e esse cuidado foi tomado), se a deixássemos conversar sobre a foto, a altura da tamareira. O fotógrafo aprenderia que essa árvore não é uma palmeira. Continuando a

conversa, o clima de Israel seria comentado, em relação à vegetação esplendorosa que ali existe. Seria explicado que o clima do “deserto” é quente durante o dia e frio durante a noite. E que Israel tem um dos melhores sistemas de irrigação do mundo, sendo esse o motivo de serem as frutas tão doces.

A avaliação é um momento de aprendizagem, muito inspirador se for bem aproveitado e melhor ainda se contarmos com pessoas que dominam os temas a serem explorados. Em situações de aprendizagem, não somente o mediado, mas também o mediador aprende muito, se conseguirem alcançar a transcendência, que é a capacidade de aplicar em diferentes contextos as conquistas da aprendizagem.

2. A avaliação da aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino brasileiro

Consultemos os dados históricos: na educação infantil, que vai de 0 a 5 anos de idade, a escola mediante o trabalho do professor (a) descreve as manifestações da aprendizagem das crianças, para apresentá-las aos pais. No geral, organiza ainda uma pasta de atividades para entregá-la às crianças, ao final de cada período estipulado para a avaliação. São as “fotos” da aprendizagem de cada criança, se quisermos utilizar o conceito de fotos como uma metáfora que representa as atividades da criança na escola.

Assim, ao observarem as pastas das atividades na educação infantil, se os pais e/ou responsáveis pela criança tiverem real interesse em conhecer os progressos de sua aprendizagem, observarão cada detalhe e conversarão com ela sobre as “fotos”, tendo em mãos as atividades que a própria criança escolheu mostrar. E ao explicar suas atividades, a criança não estará apenas mostrando, mas demonstrando seu processo de aprendizagem.

O autor da epistemologia histórica, BACHELARD, já dizia:

É sobre cada valor de racionalidade que é preciso extrair um valor de aplicação. Aqui, mostrar o real não é suficiente, é preciso demonstrá-lo (BACHELARD 1978: XI).

Essa avaliação que a própria criança faz de suas atividades é tão perfeita quanto pode ser a avaliação, no processo na aprendizagem. Na verdade, a avaliação feita dessa forma é mais um procedimento de aprendizagem, que é a própria criança quem realiza. Por isso dizemos que quanto mais rica for a mediação dos adultos e das outras crianças, melhor será a aprendizagem de cada criança. Essa metodologia de avaliação chama-se “portfólio” e é utilizada em vários níveis e modalidades. O portfólio é elaborado em pastas individuais e será apresentado como uma das técnicas de avaliação, no capítulo IV deste livro.

Pela legislação brasileira, o ensino fundamental regular abrange a população compreendida entre os 6 e os 14 anos de idade, com exceção do Estado do Paraná no qual a Assembléia Legislativa promulgou em 2008 uma lei permitindo a matrícula de crianças com 5 anos de idade no primeiro dos nove anos de escolaridade obrigatória, contrariando a normatização do Conselho Estadual de Educação e todos os argumentos pedagógicos exaustivamente apresentados nos meios de comunicação, além de ferir o espírito de uma lei federal de inclusão social que o governo encaminhou ao Congresso e foi aprovada, em 2006.

A matrícula foi antecipada para crianças de seis anos de idade, que antes permaneciam nas ruas por falta de vagas nas creches e instituições de educação infantil públicas; a escolaridade obrigatória foi estendida a nove anos, ao invés dos oito anos estipulados pela legislação anterior. Os interesses das escolas particulares levaram a uma enorme pressão, que acabou transformando uma lei federal de inclusão social em uma lei estadual de aligeiramento da escolaridade.

Nesse nível a avaliação segue o regimento de cada escola. Na maioria dos casos é bimestral e ao final se faz uma média aritmética para estabelecer os resultados do ano letivo. Se o currículo for dividido em

Disciplinas ou áreas do conhecimento, a avaliação é referente a cada uma delas.

Antigamente, as professoras alfabetizadoras já haviam colocado em prática o princípio cumulativo da avaliação, hoje contemplado na Lei Federal n.º 9394/96. Essas professoras o faziam mediante o uso da média ponderada, pela qual a nota do primeiro bimestre era multiplicada por 1, mais a nota do segundo bimestre multiplicada por 2, mais a nota do terceiro bimestre multiplicada por 3 e finalmente somadas à nota do último bimestre multiplicada por quatro. Esse total era dividido por 10 e dessa forma obtinha-se uma média do ano, na qual o peso do primeiro bimestre era pequeno, do segundo maior, do terceiro mais ainda e finalmente do quarto bimestre era o maior. Cumpria-se assim a avaliação do processo de aprendizagem da alfabetização, que se inicia elementar, para ir crescendo até completar-se ao final do ano. Na alfabetização, hoje chamada letramento, o princípio cumulativo da aprendizagem é muito claro, devendo ser acompanhado pelo princípio cumulativo da avaliação.

A avaliação pode ser comparada ao sentimento que experimentamos, ao nos encontrarmos dentro de um acontecimento e termos necessidade de ir buscar uma filmadora para registrá-lo. É claro que, quando voltarmos com a filmadora, o acontecimento já não é o mesmo. Que podemos fazer, então? Ficarmos sempre com uma filmadora em punho não nos permitiria sentir os acontecimentos em sua significação. Fazemos o possível para registrá-lo, porque nos parece muito importante: filmamos, escrevemos, pintamos, gravamos sons, enfim, queremos guardar os sinais do acontecimento que tem valor para nós.

Esse é o ponto: valorizamos aquilo que tem significado importante, e assim avaliamos constantemente nossa própria vida. Mas ninguém além de nós mesmos pode avaliar o que vivemos. A contradição com a definição etimológica da avaliação está em que ao selecionarmos o que é significativo, estamos atribuindo valor àquilo que selecionamos para registrar em nossa consciência. Essa contradição pode ser vencida pela auto-avaliação instituída:

trata-se de instituir na escola aquilo que já está sendo praticado na vida: nós todos somos o acúmulo de nossas percepções, e quanto mais as incorporamos, mais seremos humanos.

A questão é: como isso é possível, na avaliação da aprendizagem escolar, respeitando-se o processo de aprendizagem de cada aluno?

Quando uma criança que realiza sua aprendizagem em uma instituição de educação infantil arruma suas atividades numa pasta e escolhe as que são mais significativas para ela, está fazendo avaliação. Melhor ainda: está fazendo auto-avaliação. E quando apresenta suas atividades a um adulto, explicando seus significados, está fazendo meta cognição. Meta cognição é o processo que a mente humana realiza para conhecer como ela própria atinge o conhecimento, ou cognição.

No Ensino Médio, temos as modalidades Profissional e Geral. A avaliação depende de cada área. Por exemplo, as áreas práticas utilizam a observação do avaliador durante a atividade, como nos estágios, nos laboratórios e outras atividades nas quais os alunos aplicam seus conhecimentos. As áreas teóricas utilizam exercícios, provas que incluem questões dissertativas ou de preenchimento de respostas e outros procedimentos que devem ser coerentes com a forma de aprendizagem nas salas de aula.

A Educação Superior pela legislação brasileira é o único nível que permite a EAD, abrindo-se uma exceção em nível da educação básica (ensino fundamental e médio) para complementação de aprendizagem e para os casos emergenciais tais como situações de cárcere, pessoas que se encontram no exterior, ou que vivem em localidades que não têm redes regulares de atendimento escolar presencial (Decreto do Presidente da República n.º 5622, de 19/12/2005, Art.30).

Esse decreto no seu Artigo 16 reza que o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da lei n.º 10861, de 14/04/2004, aplica-se integralmente à educação superior à distância. Temos registrado que nem sempre a legislação é cumprida, sendo que as iniciativas para transgredir as

normas são livremente divulgadas, como por exemplo a notícia seguinte, que trata da educação à distância no ensino médio como se fosse muito natural, sem considerar a legislação:

O Instituto de Pesquisas e Administração da Educação realizará no dia 29 de agosto sua sessão regular do Forum Permanente de Educação. O tema central será "Tendências e mudanças no ensino médio e profissional" e serão enfocadas as tendências e mercado para o ensino médio no Brasil, mudanças no ensino médio acadêmico e profissional e as novas diretrizes curriculares fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, a influência do ENEM no ensino médio e a educação a distância no ensino médio. As inscrições e outros aspectos do evento podem ser feitos com acesso ao link... (notícia divulgada em 24/08/2012).

Rendendo-nos aos fatos, implantados à revelia da legislação, podemos ao menos valer-nos de um exemplo concreto de avaliação na EAD, para demonstrar as possibilidades de aplicação dos princípios da aprendizagem. Vejamos como se dá a avaliação na educação superior à distância em nível de pós-graduação – doutorado, em uma Universidade reconhecida internacionalmente como exemplar nessa modalidade (UNED, Madrid).

2.1. Vivência n.º 4: avaliação na educação superior à distância, nível de doutorado

Na Disciplina de Filosofia da Educação, o professor determinou a uma aluna que fizesse a leitura dos principais autores do Existencialismo, corrente teórica que teve grande influência no pensamento dos filósofos europeus no século XX. Essa aluna, residente no Brasil, realizou a leitura e organizou fichas de cada livro, apresentando-as ao professor no encontro seguinte, em Madrid. Disse-lhe o professor:

- Agora escreva dez folhas sobre o que esses autores deveriam ter dito e não disseram.

- Como assim, eu?

- *Sim, porque o que eles disseram eu já sei. O que me interessa agora é verificar o que a senhora entendeu e pensou.*

- *E como poderia eu fazer isso?*

- *Desvinculando seu pensamento do pensamento de cada autor e criando a sua reflexão.*

Relatou-me essa aluna:

- *Voltei ao Brasil e passei três noites sem dormir direito. Depois, fiz um esforço enorme e realizei o trabalho. Senti uma grande libertação no pensamento. Essa foi a primeira vez que tive uma avaliação no doutorado da UNED. O professor recebeu o trabalho, leu em casa e me deu 10. Nunca mais esqueci, principalmente do sentimento de libertação após o esforço de reflexão.*

Tal metodologia de avaliação é coerente com o disposto na legislação brasileira, que prevê no Artigo 1.º do referido Decreto:

...caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didática – pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Parágrafo 1.º A educação à distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliação de estudantes

Etc...

3. Conceito de avaliação na educação escolar.

Temos então finalmente os elementos para conceituar a avaliação na educação escolar: *É um procedimento didático e pedagógico de aprendizagem, realizado em momentos presenciais nos quais o professor estabelece as normas do trabalho a ser avaliado e determina o tempo para sua realização, na forma coerente com o processo de ensino e com a epistemologia da área de conhecimento, apresentando seu Parecer, Conceito ou Nota de acordo com o regimento do Curso e de preferência comunicando pessoalmente ao aluno os resultados.*

Analisando os elementos dessa conceituação temos:

- a) A avaliação como um procedimento didático e pedagógico
- b) A forma coerente com o processo de ensino
- c) A forma coerente com a epistemologia da área de conhecimento
- d) As normas do trabalho
- e) O prazo
- f) O regimento do Curso
- g) A comunicação pessoal dos resultados

São oito elementos importantes os quais podemos denotar das vivências apresentadas inicialmente.

- a) A avaliação como procedimento didático e pedagógico.

Retomando a vivência da prova de Filosofia da Educação mediante consulta ao mapa do pensamento ocidental, na questão elaborada sobre a crítica à indução feita por Russell, podemos ver que o procedimento didático é a consulta ao mapa: minimamente, na hora da prova as alunas de Pedagogia deveriam consultar o mapa e encontrar a palavra indução. Não poderiam fazer isso corretamente, sem haver presenciado a aula sobre o pensamento de Russell, que criticava a indução e defendia a dedução. O procedimento pedagógico está em despertar no aluno o enigma da compreensão do pensamento de Russell em nível de crítica. O importante é a exigência de operações mentais superiores que o nível da crítica proporciona.

b) A coerência entre o processo de ensino que o professor utilizou nessa Disciplina e a avaliação.

Sabemos que muitos professores gostam de fazer “pegadinhas” na avaliação, ou seja, pedir a resolução de exercícios cujas operações mentais não foram praticadas durante o ensino da Disciplina. Não há nenhuma explicação lógica para isso. Esse comportamento é chamado, na literatura sobre avaliação, de “autoritarismo” e relacionado às estruturas de poder nas Universidades e Instituições de Ensino Superior. Persiste na cultura de algumas instituições o velho costume de “ferrar” os alunos e imaginar que o melhor professor é aquele mais exigente, entendendo-se por indicação de exigência as notas baixas.

Essa prática denota um desconhecimento total da aplicação do princípio da inclusão social mediante a educação escolar. É excludente e injusta.

Recomendamos nesse momento aos leitores assistirem ao filme “Nem um a menos”, disponível em DVD e na internet, numa produção chinesa e inglesa, o qual conta a história de uma professora adolescente que, ao assumir uma turma de alunos, recebe a orientação imperiosa de não “perder”

nenhum aluno do total que freqüentava as aulas. Segue à risca tal orientação, indo até as últimas conseqüências para não perder um aluno que deixa de freqüentar a escola por motivo de doença na família. Ela vai visitar sua casa e então constata a extrema miséria que se passa ali e que levou o aluno a procurar trabalho em outra cidade. Vai até ele e cria procedimentos de ensino e aprendizagem para o restante da turma durante sua ausência.

c) A coerência entre a metodologia de ensino e a epistemologia da área de conhecimento

No exemplo citado na vivência n.º 2, o nível de crítica dos métodos de raciocínio obrigatoriamente teria sido trabalhado em aula, ainda que na prova fosse exigida apenas a escrita de uma palavra, o que torna fácil a correção. No contexto das aulas essa questão é bastante complexa, como toda a aprendizagem e como toda a avaliação.

No caso do exemplo citado, a Filosofia da Educação é entendida como a Disciplina que trabalha com métodos de pensamento, segundo a epistemologia histórica. Temos então inicialmente um problema: o professor precisa conhecer sua Disciplina em nível epistemológico e fazer a opção sobre qual epistemologia vai trabalhar. São duas exigências de conhecimento teórico bastante elevado, às quais acrescentamos a exigência de ser a avaliação coerente com a opção teórica assumida pela Disciplina.

A forma de elaborar as provas denota tanto a coerência didática e pedagógica quanto a coerência epistemológica: no caso citado, as alunas deveriam escrever apenas a palavra “indução” numa lacuna existente na frase:

“O método de raciocínio que se pretende criticar, pela estória do peru de Russell é a -----.”

Sendo a resposta certa uma só palavra, “indução”, foi possível corrigir e comunicar os resultados. Mais que isso: foi possível detectar quais

alunas não haviam compreendido o item métodos de raciocínio, escrevendo a palavra “fenomenologia”, que no mapa aparece relacionada a Husserl e não a Russell. Com esse erro o professor pode avaliar inclusive a desatenção e ausência de percepção analítica das alunas que erraram a questão.

Então uma questão de leitura simples, porque mediante só uma palavra, envolve uma operação mental complexa que vai revelar a aprendizagem de uma extensa porção do conteúdo programado, “métodos de raciocínio”. Temos aqui a demonstração do que diz um sociólogo português, Boaventura SOUSA SANTOS (1999): As perguntas são simples, mas as respostas são muito complexas.

Acreditamos que não há necessidade de discorrer sobre as normas, o prazo de entrega dos trabalhos e o regimento do Curso (itens e, f, g), que são temas particulares de cada instituição. Diremos apenas que devem ser consensuados entre os professores, os estudantes e a direção, porque defendemos a forma colegiada de gestão das instituições de ensino, contra a forma unipessoal. A forma colegiada põe em prática os princípios da autonomia, do consenso e da participação (WACHOWICZ 1992b).

h) Comunicação pessoal dos resultados

Esse item talvez seja o mais complicado e o mais trabalhoso, além de demandar tempo. No exemplo dado, se não houvesse a comunicação pessoal dos resultados, não haveria a possibilidade de compreensão pela professora do erro de confundir indução com fenomenologia. Ou seja, da constatação das causas da não aprendizagem por parte dessas alunas de todo um item, considerado importante na formação de professores, que são os métodos de raciocínio.

Nossa conclusão é a de que a exigência dos momentos presenciais para a avaliação inclui a comunicação pessoal dos resultados. Se não for viável por não providenciar a instituição tempo remunerado do professor para a

avaliação, limitando-se a uma comunicação virtual pelo edital, a assembléia de alunos como técnica de avaliação é complementar à da prova escrita e pode ser computada como aula, que de fato é, como se pode verificar pela leitura da vivência n.º 9.

4. A avaliação de desempenho

Na primeira vivência relatada, que é a da confusão conceitual entre etanol e gás metano, a professora de Didática poderia ser avaliada negativamente pela instituição, se esta praticasse a percepção episódica do desempenho. Muito comum no item “avaliação de desempenho”, a percepção episódica refere-se à avaliação de itens padronizados e relacionados de forma fragmentada e não contextualizada. Nesse exemplo, a falha de conteúdo da professora, revelada na confusão entre etanol e gás metano, seria considerada grave.

Porém ao contextualizar a questão teríamos:

A professora é de Didática;

Utiliza uma forma de organização didática democrática, na qual os estudantes podem contestá-la;

Aproveita as intervenções dos alunos para mais aprendizagem;

Revela humildade ao repreender os alunos pela demora em corrigir o erro conceitual;

Enriquece o conteúdo de Didática trabalhado, introduzindo o item das representações sociais sobre a figura do professor.

Então perguntaríamos: a avaliação dessa professora pelos alunos, como teria sido?

Iniciaremos a análise por uma resposta negativa: a avaliação de desempenho não poderia ser medida por um instrumento formal da instituição, que perguntaria coisas tais como:

A professora tem domínio do conteúdo?

(Algumas instituições ainda pedem as respostas em escala ordinal)

() plenamente

() suficientemente

() relativamente

() insuficientemente

() não possui domínio do conteúdo

O que significam esses dados?

Nada! Porque não contêm a descrição do desempenho da professora. Podemos sugerir, no tema da avaliação de desempenho, a assistência comentada do filme já apresentado para a compreensão do item da exclusão social, “Nenhum a menos”. A arte do cinema, por abordar a realidade na sua complexidade, quando bem feita se aplica ao mesmo tempo à compreensão de vários itens da temática.

Então voltamos ao conceito de avaliação: *É a descrição dos resultados da aprendizagem, sem julgamentos sobre seu valor moral, na forma do registro regimentalmente estabelecido pela instituição na qual se realiza o processo.*

Ressaltamos aqui que a descrição dos resultados da aprendizagem é mais completa quando as técnicas da observação, da prova escrita, do portfólio, da auto - avaliação e dos trabalhos apresentados em equipe, possam contar com um tempo remunerado do professor para realizar o fechamento

dessas avaliações mediante a técnica da assembléia, que é uma entrevista coletiva para discussão dos resultados. A assembléia é uma ação didática que está demonstrada na vivência n.º 9.

Numa tentativa de transportar esse conceito de avaliação da aprendizagem ao âmbito da avaliação de desempenho de professores, poderíamos dizer: *Avaliação de desempenho é a descrição dos resultados que os instrumentos específicos de avaliação registraram, sem julgamentos de valor moral, na forma regulamentada pela instituição contratante.*

Insistimos na expressão *sem julgamentos de valor moral* e esse é o principal complicador de todo o processo, tanto na avaliação da aprendizagem quanto na avaliação de desempenho.

Por que o fazemos?

Por vários motivos. O primeiro é a conclusão à qual chegamos em nossa pesquisa na dissertação de Mestrado em Educação, intitulada *A avaliação da aprendizagem escolar*, defendida e aprovada na Universidade Federal do Paraná, em setembro de 1977. Nessa pesquisa, elaboramos o conceito da formação do critério, capítulo esse publicado na Revista CRITERIA, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, como anexo da Deliberação n.º 33/85 ².

A formação do critério é um processo subjetivo, dizíamos. Apoiar-se na seleção dos valores que a instituição explicita em seu projeto político pedagógico e no seu regimento.

A seleção de valores é o processo pelo qual se forma o critério. E então entramos no âmbito ético e político da avaliação, mediante as questões seguintes:

Quem realiza a seleção de valores que compõem os critérios?

² Publicação do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Curitiba: n.º 45, out- dez 1985, p.243-277.

Como se cumpre na prática pedagógica a aplicação dos critérios?

Como se efetiva a avaliação da aprendizagem mediante critérios?

5. A avaliação por critérios

Quem realiza a seleção de valores que compõem os critérios? Em geral, as mantenedoras das instituições de ensino delegam a uma equipe de educadores a tarefa de escrever o projeto político pedagógico e o regimento da instituição.

Se a mantenedora for o Estado, no caso da rede estadual, uma equipe da Secretaria de Estado da Educação elabora um protótipo de regimento e determina às escolas sua regulamentação, segundo normas estabelecidas pela mantenedora.

Se a mantenedora for o município, repete-se o procedimento com a característica de serem as secretarias municipais de educação os órgãos que elaboram os protótipos de regimento.

Se a mantenedora for particular, são as mantenedoras de cada instituição de ensino que realizam essa tarefa. Nos três casos, o processo tem sido burocratizado na prática, limitando-se as mantenedoras ao cumprimento das exigências legais e da normatização sobre avaliação.

Os projetos político - pedagógicos são escritos mediante reuniões dos professores, alunos maiores de idade, pais de alunos menores de idade e funcionários da equipe técnica pedagógica e administrativa. Resulta o processo num documento que expressa o ideário de cada instituição.

Sabemos que o ideário da instituição se cumpre pelas ações cotidianas dos protagonistas da educação acima referidos, muito mais do que por um documento escrito. E também sabemos que essas ações muitas vezes

não correspondem ao documento. Este permanece guardado na diretoria, caso seja solicitado por alguma visita oficial de inspeção.

No caso dos regimentos, o tratamento não pode ser formal como no caso do projeto político pedagógico. Em geral, os pais assinam um termo de aceitação do regimento, quando os alunos são menores de idade, no momento da matrícula. É um procedimento que resguarda a instituição no caso de serem contestados na justiça os resultados da avaliação. Deve ser explícito e detalhado, para segurança jurídica dos professores, especialmente, mas também dos alunos e seus responsáveis.

À pergunta: Como se cumpre na prática pedagógica a aplicação dos critérios? Respondemos com um pouco de teoria.

A teoria da avaliação nos diz que a aplicação muitas vezes se cumpre na forma da consciência ingênua dos educadores, a qual segundo Paulo Freire se contrapõe à forma da consciência crítica e transformadora.

A consciência ingênua não processa a reflexão em nível de análise, mas sim aplica os critérios em nível de impressão geral: a literatura sobre avaliação criou a expressão “avaliação pela aura”, com o significado de uma impressão geral que o aluno causa no professor, ou o avaliado causa no avaliador, mediante sinais indicadores positivos ou negativos do desempenho dos avaliados.

Por exemplo, numa empresa, os elementos considerados importantes para a avaliação dos candidatos a emprego podem ser a aparência física e a roupa que apresentem, porque os valores são associados ao que se chama vulgarmente de produtividade. Nas empresas comerciais e/ou industriais, a produtividade pode resumir-se à produção de lucro. E a avaliação se reduz à competência de atrair compradores, por exemplo.

Na escola básica é diferente a avaliação pela aura do avaliado. Muitas vezes os alunos são taxativamente avaliados por indicadores tais como a expressão oral e escrita e o raciocínio matemático. Na primeira aula, o professor pode vir a classificar, consciente ou inconscientemente, os alunos em

fortes, médios e fracos, criando a famosa curva de Gauss, pela qual um grupo de alunos teria 25% de fraco desempenho, 50% de desempenho médio e 25% de desempenho forte. Inicialmente foi chamada de “curva normal”, ou “curva de sino”, porque apresentava graficamente a forma de um sino. LAPLACE em 1783 a utilizou para descrever a distribuição dos erros, e Gauss em 1809 a empregou para analisar dados estatísticos astronômicos.

Como muitas outras descobertas científicas, a “curva normal” foi traduzida inadequadamente na sua aplicação à educação escolar. Foi aplicada em nível de avaliação da aprendizagem e permanece tendo influência sobre o trabalho dos educadores. É parte de uma cultura de avaliação, dificilmente substituída pelas descobertas atuais, como por exemplo a teoria “mastery learning”, ou ensino para o domínio³, segundo a qual 90% dos alunos podem atingir 100% dos resultados esperados pela aprendizagem, se forem criadas as condições para que o processo se realize e se for dado um tempo adequado ao ritmo de cada aluno.

Essa teoria é fundamentada na suposição de que 10% da população apresenta problemas que interferem na aprendizagem e devem ser tratados em nível clínico. São dados que se apóiam na estatística da UNESCO sobre a população supostamente considerada “normal”.

Mas, desde FREUD sabemos que não existe o normal e sim o comum. Todos esses conceitos referentes à impressão pela aura e à curva de Gauss não se aplicam à avaliação da aprendizagem escolar, porque não se submetem à reflexão crítica e científica dos dados manifestados pelos alunos durante o processo de aprendizagem.

A terceira pergunta - Como se efetiva a avaliação da aprendizagem mediante critérios? - não pode ser respondida de forma resumida e por esse motivo remetemos nossos leitores à leitura do próximo capítulo: A avaliação da aprendizagem por critérios e seus paradoxos, nas teorias atuais, o qual tem como primeiro item a avaliação por critérios.

³ *A tendência recente do ensino para o domínio (mastery learning) está estreitamente vinculada ao trabalho de elaboração de novas abordagens do currículo (BLOOM 1981).*

A mudança que se verifica na formação dos critérios enquanto se realiza a aprendizagem, pode ser sintetizada por uma frase de Guimarães Rosa. *Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (ROSA 1986, P. 52).*

CAPÍTULO II

A avaliação da aprendizagem por critérios e seus paradoxos, nas teorias atuais

Trabalhamos nesse capítulo com o que chamamos paradoxos da avaliação da aprendizagem. O primeiro paradoxo da avaliação por critérios encontra-se no fato de que a educação escolar trabalha com objetivos predeterminados e não com as ações enquanto elas se desenvolvem. Assim, a educação está sempre voltada para o que deve ser e não para o que existe enquanto acontece. A tradução desse paradoxo para a avaliação da aprendizagem se realiza na comparação do desempenho de nossos alunos a um parâmetro ideal, não a um parâmetro real – ao qual chamaremos *objetivos*.

O segundo paradoxo está em que a aprendizagem envolve a cognição no seu conceito atual, que integra os aspectos cognitivos e emocionais, assim como a corporeidade, os interesses, desejos e necessidades do estudante, enquanto a avaliação, sendo determinada pelo processo de ensino e aprendizagem, contempla apenas os aspectos de conhecimento, especialmente na Educação Superior. A universidade ainda é o local onde as operações mentais se reduzem ao conhecimento, sem a consideração das condições afetivas e corporais, como se a inteligência humana, especialmente a do jovem e do adulto, funcionasse apenas através de operações verbais e de raciocínio lógico.

O terceiro paradoxo da avaliação da aprendizagem é que a representação do tempo da aprendizagem é uma representação contínua, enquanto a representação do tempo da avaliação é uma representação discreta.⁴

⁴ Utilizamos aqui, por analogia, o conceito de representação contínua e representação discreta de valores. A representação contínua se refere à possibilidade de subdividir um valor infinitamente. A representação discreta, ao contrário, só admite o valor que ela representa, sem subdivisões. Uma estória que é contada nos Cursos de Matemática pode ilustrar essa diferença: um homem e uma tartaruga estavam apostando uma corrida; ela sai de um ponto mais à frente daquele em que sai o homem. Quando este atinge o ponto no qual saiu a tartaruga, não só ela já não está ali, como a corrida já é outra, pois o ponto inicial é outro. Não é possível avaliar quem corre mais depressa, porque

A aprendizagem – sendo ampla tanto quanto a vida – sofre sua primeira redução ao entrar em um currículo escolar; e sofre sua segunda e maior redução, ao entrar na avaliação do desempenho do aluno. Mais: se quantitativamente a avaliação reduz a aprendizagem, qualitativamente o registro da avaliação já é tão diferente da avaliação tal como foi realizada, que ambos, registro e avaliação, podem ser definidos como dois elementos distintos não somente quanto ao tempo, como quanto à sua natureza.

2.1. Primeiro paradoxo: Objetivos X acontecimentos

Nosso primeiro paradoxo está no fato de que avaliamos o que deve ser, enquanto trabalhamos com o que acontece. Avaliamos por objetivos, que se referem ao futuro. Mas trabalhamos com o presente. O paradoxo está em que não podemos encarar o presente tal com ele é, se estivermos voltados para o futuro, ainda não real, mas apenas idealizado.

Utilizamos critérios para avaliar a aprendizagem dos estudantes, nas instituições educacionais. Os critérios podem ser absolutos ou relativos. Denominam-se critérios absolutos aqueles resultantes da seleção das expectativas segundo a lógica do conhecimento a ser avaliado. São prescritos antes mesmo que se conheçam os alunos e avaliados segundo o que se convencionou chamar de gabarito.

Os critérios relativos são aqueles que resultam de uma seleção de expectativas elaboradas após o conhecimento da turma de estudantes. Por exemplo, numa questão dissertativa, os critérios absolutos referentes ao conteúdo pertencem ao enunciado da questão. E os critérios relativos são elaborados pelo professor após a leitura das respostas, sendo referentes ao que foi apresentado por aqueles alunos em particular.

são duas representações do tempo: a contínua, que compara os dois corredores; e a discreta, que só pode comparar cada corredor a si mesmo, pois o ponto zero foi diferente.

Em trabalhos anteriores, estudamos a formação dos critérios e chegamos a algumas conclusões: o critério é uma construção subjetiva, com base em uma seleção de expectativas, que são estruturadas historicamente pela sociedade, pelas instituições, pelos professores, enfim, por um poder institucionalizado ao qual chamamos escola (WACHOWICZ 1977; 1985; 1987).

No caso da Educação Superior, a estruturação dos critérios é definida mais claramente pela lógica do mercado, porque ela é destinada teoricamente a formar profissionais de nível superior. É como se a cultura estabelecesse o perfil necessário para o estudante, em abstrato, delineado pela lógica de cada Curso, e os professores tentassem aproximar cada um de seus alunos a esse perfil ideal, eliminando aqueles que não se ajustassem a esses padrões.

A lógica do mercado tem suas críticas muito presentes. Na fala de um dos Reitores, a universidade tem que dar dois diplomas: um de técnico, médico, engenheiro, pedagogo, psicólogo etc. e outro de “gente boa” (JULIATTO 2012).

A superposição desses valores gera um conflito de interesses e expectativas, que sugerem a forma de um território selvagem, no qual o mapa da avaliação por critérios terá que ser reformulado, ou melhor, no qual cada professor terá que criar seu próprio mapa. É como se já estivéssemos perdidos nesse território e agora precisássemos saber o que está errado em nosso mapa.

Em primeiro lugar, é muito difícil definir critérios. E em segundo lugar, a avaliação por critérios é uma avaliação referenciada, na qual a construção do referido só tem sentido a partir daquele que conferimos ao referente (HADJI 1994: 32). O sentido que conferimos ao referente é que terá que chegar a um consenso. O que é o referente?

Poder-se-á chamar referente ao conjunto de normas ou critérios que servem de grade de leitura do objeto a avaliar; e referido àquilo que desse objeto será registrado através dessa leitura (HADJI 1994: 31).

Qual a grade de leitura que as nossas instituições de ensino vão eleger? Em cada Curso, em cada Centro, em cada Disciplina? Após esse longo processo de definições, ainda temos o nosso paradoxo: essa grade de leitura nos dá o significado de onde poderemos chegar. Mas não nos garante os movimentos certos para sairmos de onde estamos.

E onde estamos? Diante de nossos alunos:

Os pontos de ancoragem cognitivos constituem, sem dúvida, um primeiro conjunto de variáveis que determinam a elaboração de uma estratégia. Um segundo conjunto de variáveis comporta tudo o que está ligado à história psico - afetiva do sujeito (MEIRIEU 1998: 137).

Estamos diante de estudantes que já têm seus próprios conhecimentos, aos quais teremos que ligar os novos conhecimentos que a instituição nos recomenda. E são sujeitos que têm cada um sua própria história afetiva, a qual pode bloquear e/ou motivar o processo de aprendizagem.

Basta uma primeira vista da questão, para o professor compreender que seu trabalho começará de novo, a cada vez que se deparar com um grupo de estudantes, para um tempo sistematizado de ensino e aprendizagem.

O processo de avaliação estaria na construção de uma relação entre o significado daquilo que existe e o significado daquilo que era esperado, ou entre o significado dos dados reais e o significado dos dados visados. O critério comparece a essa relação justamente como sendo o ponto de apoio para a seleção do significado que se vai adotar. E no momento em que assim definimos o critério, já podemos vislumbrar como se encaminha a solução do paradoxo que estamos estudando: os critérios se modificam enquanto as ações ocorrem. Podemos definir critérios, porém não considerá-los fixos *a priori* e sim transformáveis, como as próprias ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

A comparação entre o significado dos dados reais e o significado dos dados esperados, que constitui a avaliação, tem a capacidade não só de transformar o significado dos dados reais, mas também a de transformar o significado dos dados esperados.

Como isto ocorre? Pelas contradições inerentes a todas as ações que se inserem no âmbito coletivo, de múltiplas relações entre pessoas e

circunstâncias, tais como as que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Este processo é histórico, acontece num tempo contínuo, que não é sempre igual.

O tempo da aprendizagem nunca é o mesmo. Essa qualidade do tempo é tão poderosa, que faz com que as coisas a que se refere também nunca sejam as mesmas. Como podemos avaliá-las, se nem mesmo podemos nos referir a elas? Seria como fotografar uma cena e a essa analogia já nos referimos no capítulo anterior.

O movimento da realidade raramente é captado por uma foto. Por outro lado, a fotografia é uma arte. Ela põe em nossas mãos um momento que nunca mais vai existir, e que não existiu antes. A genialidade do fotógrafo está na sensibilidade e na rapidez de captar esse momento, do ângulo em que melhor ele se revela, com a expressão dos gestos, do rosto, do olhar ou da vida de uma cena, vencendo dessa forma o tempo que vai “perdê-la”.

A filosofia da avaliação seria esta? A de fotografar o melhor momento e a melhor expressão da aprendizagem, e não a de “pegar” nossos alunos em armadilhas que os façam cair, enquanto são julgados por um poder arbitrado, da escola ou do professor. Ninguém pensaria em fotografar o pior momento, ou seja, aquele momento que não corresponde à finalidade de sua expressão. Os melhores momentos significam os mais expressivos de sua finalidade.

Mesmo as cenas de Sebastião Salgado – terríveis enquanto expressão das questões sociais brasileiras postas a nu – são as melhores para expressar aquilo que se propõem expressar (SALGADO 1997): as melhores não significam as mais agradáveis, porém as mais expressivas.

Ocorre que a finalidade de sua expressão está na imaginação do fotógrafo. Ele a criou, a partir da reflexão com a realidade existente, pensada nas suas múltiplas relações. Quando ele a fotografa, essas relações, que são reais e não apenas pensadas, podem literalmente revelar-se com outra expressão, que não aquela imaginada. Essa outra expressão, enquanto real, pode transformar (e na arte sempre transforma), a expectativa do fotógrafo. Ele aprende enquanto revela: não faria sentido ajustar a revelação à sua imaginação anterior. Outra frase do reitor a que nos referimos antes ilustra bem

esse fato, transportado para a aprendizagem: *Uma boa aula é aquela na qual o professor também aprende* (JULIATTO 2012).

A figura do fotógrafo nos parece adequada à avaliação da aprendizagem. Esta também pode colocar em nossas mãos um momento que não existiu antes e já não existe enquanto o olharmos. A aprendizagem continua ocorrendo, mas nós a “fotografamos” naquilo que entendemos ser a sua melhor expressão, vencendo dessa forma o tempo, que vai “perdê-la”. Todos os nossos critérios servem apenas para imaginar como fotografá-la; mas sua revelação vai modificar a imaginação do avaliador, vai revelar o que ele não esperava. Enfim, a aprendizagem, sendo parte da própria vida, modifica pelo poder que tem a vida as próprias expectativas de quem a vive, e não apenas as experiências reais enquanto ocorrem.

Portanto, podemos minimizar a questão dos critérios? Não, enquanto “grade de leitura” dos significados para quem trabalha no ensino e na aprendizagem. Ao contrário, nesse sentido os critérios são maximizados em sua importância, pois o trabalho de explicitá-los traz também a denúncia dos critérios da gestão da universidade, em contraponto aos critérios da sociedade, no caso das universidades que são operacionais e visam lucro, deixando de ser instituições sociais.

Mas, sim, podemos minimizá-los, enquanto padrões “seguros”, para a comparação da aprendizagem tal como esta se revela na realidade e tal como nós esperávamos que ela se revelasse.

Como se pode julgar o valor de um trabalho, e ainda mais, de um indivíduo? (HADJI 1994: 28). Há uma polissemia no termo valor. Ele nunca se refere a um só componente de um processo, mas sim às relações entre os vários elementos que compõem o processo. Como nos diria um dicionário, polissemia é um fenômeno que consiste na reunião de vários sentidos em uma palavra. Uma destas palavras, que tem vários sentidos, é a palavra valor.

E como poderia uma palavra, que tem vários sentidos, ser tomada como base para a construção de um critério de avaliação? O critério de avaliação de um grupo de estudantes pode ser definido como sendo uma seleção de valores exercida pelo mesmo grupo. A seleção de valores seria um

processo subjetivo, por natureza, ou melhor: intersubjetivo⁵, propondo-se que sua construção se aproximasse o mais possível da legitimidade, por oposição à arbitrariedade. A legitimidade seria tanto mais obtida, quanto mais se identificasse com as necessidades do grupo.

Assim, o componente político se revela como presente na análise da avaliação enquanto processo de julgamento de valor, ao contrário do processo de medida, conceito durante muito tempo utilizado em avaliação da aprendizagem, ou de coleta de informações.

O processo de medida, em avaliação da aprendizagem, teve seu modelo mais estruturado e divulgado no Brasil dos anos 70, através dos trabalhos de TYLER. Quanto ao conceito de avaliação como coleta de informações para subsidiar a tomada de decisões, os trabalhos mais divulgados entre nós, na mesma época, foram os de STUFFLEBEAM.

O velho modelo de TYLER, ou de avaliação por objetivos, concebe a avaliação da aprendizagem como sendo a determinação do grau em que os objetivos de um programa são atingidos. Consiste em uma definição o mais clara possível dos objetivos do ensino, seguida de uma comparação o mais detalhada possível entre os resultados ou evidências de aprendizagem e esses objetivos.

Na prática dos professores e dos alunos, ao menos no que se refere aos sistemas estaduais de ensino, a avaliação era representada pela medida em que se situavam os dados: 80% dos objetivos atingidos significavam a nota 80, por exemplo. Cada objetivo atingido ou não recebia um sinal correspondente, num instrumento de avaliação. Já a definição dos objetivos, em termos operacionais, constituía-se num agravante do trabalho do professor, que assim se envolvia com o planejamento de ensino em um nível dificilmente previsível, mas que se revelou bem ao gosto dos controladores do sistema, uma vez que tinham em mãos, ao menos no papel, os resultados esperados do processo de aprendizagem.

⁵ Utilizamos aqui o conceito de intersubjetividade elaborado por Habermas em sua teoria da ação comunicativa: “a tradição cultural compartilhada por uma comunidade é constitutiva do mundo da vida que os membros individuais encontram já interpretado, no que concerne ao seu conteúdo. Este mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado, constitui o referencial da ação comunicativa” (HABERMAS 1988: 119).

Era uma pedagogia de resultados, que passava uma sensação de eficiência no que se referia ao controle, uma vez que as operações eram cuidadosamente planejadas e acompanhadas. O modelo era linear e a partir dos objetivos definidos fazia-se a seleção das atividades de aprendizagem, a organização das mesmas atividades e a avaliação dos resultados, de onde se reiniciava o ciclo do planejamento curricular (TYLER 1975:118). O modelo da avaliação da aprendizagem, segundo este autor, identifica-se ao modelo do planejamento curricular, do qual é um dos segmentos.

GRONLUND é outro autor que se coloca também na linha dos modelos voltados para objetivos, porém abrindo novas perspectivas para a criatividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, através da proposição do modelo de ensino e avaliação “em nível de desenvolvimento”. O processo tem como ponto de partida a formulação de objetivos em termos comportamentais:

Ao invés de ser formulado como tarefa específica a ser desempenhada, cada um desses objetivos representa uma classe inteira de respostas. O ensino em nível de desenvolvimento visa estimular cada aluno a progredir, tanto quanto for possível, em direção a metas pré-determinadas. Os objetivos instrucionais, neste caso, são caracteristicamente mais gerais que aqueles em nível de domínio. Desta forma, os objetivos dão uma direção para o professor e para o aluno, sem se restringirem demasiadamente à natureza da instrução ou aos tipos de atividades de aprendizagem que os alunos desenvolverão. Eles favorecem a abertura e a exploração das atividades de ensino e aprendizagem, ausentes no processo de modelagem, característico do ensino de mínimos essenciais (GRONLUND 1975:54).

Na definição de avaliação, o componente de medida foi sendo historicamente complementado pelo de informação. A coleta de informações para a tomada de decisões (STUFFLEBEAM 1976:127) compôs um modelo administrativo de avaliação, aplicável ao processo de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento de currículos, a projetos educacionais e a sistemas de ensino. No caso da avaliação da aprendizagem, o professor reunia informações sobre o desempenho dos alunos e a decisão sobre sua promoção ou retenção pertencia a instâncias superiores da hierarquia da escola, tais como o conselho de classe, por exemplo. Ouviam-se nessa época depoimentos de estudantes no seguinte teor: *Eu não passei em Matemática, mas sei que o Conselho de Classe vai me passar.*

A falta da consideração do significado político da avaliação fez com que o modelo parecesse tão asséptico quanto o de medida, ou do alcance de objetivos. A avaliação era definida, segundo este modelo, como sendo o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas.

Seguiu-se uma polêmica sobre a conceituação de avaliação, que nos interessa ainda hoje, porque muitas das proposições dos modelos então divulgados permanecem na prática docente atualmente. As distinções-chave foram resumidas por POPHAM como sendo as seguintes:

1. Diferença entre avaliação e mensuração: enquanto a avaliação se refere ao mérito de um processo, a mensuração se refere ao status de um fenômeno;
2. Diferença entre critérios de produto e critérios de processo: ao primeiro se aplicam critérios extrínsecos e ao segundo critérios intrínsecos às questões avaliadas;
3. Distinção entre a avaliação feita durante o processo educacional e a avaliação feita após o mesmo: os papéis são diferentes; enquanto a avaliação feita durante o processo tem a finalidade de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, cumprindo um papel formativo, a avaliação feita ao final do mesmo tem a finalidade de emitir um parecer de julgamento e tomar uma decisão, cumprindo um papel somativo (POPHAM 1976: 8).

O modelo que se apresentou como alternativa foi o do julgamento de valor, com base nos estudos de Michael SCRIVEN e Robert STAKE. As diferenças entre padrões e critérios foram demarcadas, sendo aqueles compreendidos como sendo parâmetros objetivos que pudessem servir de base para as comparações de medida. O metro, no sistema métrico decimal, por exemplo, seria um padrão: o que é o metro? É uma medida que corresponde a uma barra depositada em um museu de Paris, sendo uma unidade de medida objetivamente existente.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem, não existiriam padrões objetivos. Mesmo ao se deparar o professor com um resultado aparentemente objetivo, como na matemática, por exemplo, na qual os resultados são exatos, é necessário que se pense em avaliar o processo pelo qual o aluno chegou aos resultados, sendo considerado, esse processo, tão importante quanto os próprios resultados.

Por exemplo, na operação 28+16, um aluno poderia armar a mesma e resolvê-la, da seguinte forma:

$$\begin{array}{r} 28 \\ + 16 \\ \hline 314 \end{array}$$

O erro estaria no registro numérico da dezena por inteiro, levando ao erro no resultado, que não é 314 e sim 44. O erro não está somente no processo e sim no registro. Esse é o tipo de erro que pode ser aproveitado como estratégia didática⁶, passando o (a) professor (a) a demonstrar que a dezena contida na soma de 8+6 é levada ao alto da coluna das dezenas e não diretamente ao resultado. Do contrário, haveria uma centena no resultado, o que significa que o processo não foi completo, faltando o conceito de dezenas.

Se o (a) professor (a) simplesmente disser que está errado o resultado, sem fazer com que o aluno compreenda o processo e saiba como demonstrá-lo, estará trabalhando em nível de conceitos espontâneos (que respondem à pergunta O que? E não em nível de conceitos científicos, que respondem à questão Por quê?).

POZO, ao apresentar as teorias cognitivas por reestruturação (GESTALT, PIAGET, VYGOTSKY e AUSUBEL), torna muito claras as diferenças entre conceitos espontâneos e conceitos científicos:

Antes de mais nada, os conceitos espontâneos não se justapõem uns aos outros *como ervilhas numa vagem*, segundo a feliz expressão de VYGOTSKY (1934), mas constituem estruturas hierarquizadas de conceitos, ainda que geralmente implícitas ou não conscientes e, em segundo lugar, que tais estruturas cognitivas possuem uma função explicativa. Em consequência de sua origem na atividade espontânea e de sua organização em teorias, tais conceitos resultam muito *resistentes à mudança*, persistindo mesmo após uma longa instrução científica. Comprovou-se que não são abandonados pela simples exposição aos conceitos científicos. Isso levou ao desenvolvimento de modelos da mudança conceitual nos quais, mediante estratégias didáticas concebidas com essa finalidade, se tenta mudar os conceitos espontâneos errôneos por conceitos cientificamente corretos (POZO 1998: p.241)

⁶ **O erro como estratégia didática** é o título do livro de Neuza BERTONI PINTO, resultante da tese de doutorado em Educação defendida e aprovada na USP, com o subtítulo *Estudo do erro no ensino da Matemática elementar*.

Para as mudanças conceituais, a importância dos conflitos cognitivos é ressaltada, não como sendo uma condição suficiente, mas sim como uma condição a partir da qual a reflexão é fundamental na aprendizagem dos conceitos científicos.

De toda forma, o erro apresentado como exemplo pode ser resultante da origem dos conceitos espontâneos na vida cotidiana. A mudança conceitual vai depender da tomada de consciência do próprio aluno, tornando explícito o conceito espontâneo e a vantagem de substituí-lo por outro conceito, chamado científico. O julgamento do erro passa por esse processo de mudança conceitual, não representando apenas o seu registro num resultado negativo.

Michael SCRIVEN destacou o julgamento de valor, ou mérito, como componente principal do conceito de avaliação. O que torna o modelo de SCRIVEN diferente dos modelos “tylerianos”, entretanto, não é a diferença entre os papéis formativos e somativos da avaliação, mas sim o componente da apreciação de mérito dos próprios objetivos. Considera inapropriado aceitar os objetivos estipulados pelos planejadores, admitindo que, em alguns casos, a avaliação possa repudiar os objetivos do planejamento, utilizando o que ele chama de critérios extrínsecos de avaliação. Defende ainda a avaliação livre de objetivos, que focaliza os resultados de uma atividade, tanto os esperados como os não previstos (SCRIVEN 1976: 40).

Foi Robert STAKE quem nos deu os elementos para chegar a um modelo aplicável às nossas condições de ensino. Defende a idéia de que o professor deve trabalhar com duas matrizes de dados: uma descritiva e outra de julgamento. Seu modelo pode ser incluído na categoria dos modelos de julgamento de mérito. Nas suas matrizes, considera que pode ser útil distinguir entre dados antecedentes, transações e resultados.

Um antecedente é qualquer condição existente antes do ensino e da aprendizagem, que possa relacionar-se aos resultados. Transações são dinâmicas, enquanto antecedentes e resultados são relativamente estáticos. Tradicionalmente, a maior atenção em avaliação formal tem sido dada aos resultados. (STAKE *apud* TAYLOR & COWLEY: 96).

O critério seria o elemento necessário para se tomar como base da ação de se comparar os dados existentes com os dados esperados. Todos os registros da matriz descritiva nos auxiliariam a tomar as decisões de julgamento, permanecendo os critérios como referências estabelecidas previamente com o grupo de estudantes, porém com a consciência de que os próprios critérios podem mudar, durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Atenderíamos assim ao princípio da contradição, que é expressa no movimento do real, sendo possível respeitá-la e trabalhar dialeticamente, quando nos concentramos na realidade da aprendizagem, enquanto ela acontece. Concentração significa a direção de todas as nossas atenções, não para os critérios, nem para os objetivos, mas para o que está acontecendo, na avaliação da aprendizagem. Após o registro do mais significativo, teríamos então o trabalho de julgamento, mediante os critérios, mantidos ou não, conforme se passa a realidade.

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória... (CURY 1989:30).

Ao afirmar e ao mesmo tempo negar o critério de avaliação da aprendizagem, o processo se revela dialético; dessa forma, pode ser real e não artificial; legítimo e não arbitrário.

Tudo o que existe, existe enquanto for capaz de se sobrepor aos elementos que o negam. É o que ocorre quando as coisas lutam para preservar-se no ser. A luta pela subsistência, para a preservação ou conservação do ser, não teria sentido, se ele não fosse negado. Por isso, tudo o que é não será para sempre, dado que seu fim é também o início de uma possibilidade nova que se estabeleceu (é o vir a ser). Portanto Heráclito, ao formular uma ontologia a partir da contradição, ofereceu também elementos para outro padrão de raciocínio. Este novo padrão é o que a dialética adota como referência (DE ANGELIS 1998: 36).

Acrescentando os conceitos de contradição e de dialética ao nosso “mapa”, entendemos que ele se torna mais ilustrativo do “território”⁷. Como avaliar dialeticamente, se nos fixamos em objetivos que são o vir a ser e, enquanto tal, a negação do que é? Deveríamos avaliar o que existe, enquanto for capaz de se sobrepor aos elementos que o negam. Ou seja: deveríamos avaliar a luta do ser para preservar-se, sendo a aprendizagem o ser do qual tratamos.

2.2. Segundo paradoxo: instrumentos verbais e lógicos X fatores emocionais e psicomotores

Nosso segundo paradoxo: a avaliação da aprendizagem, na educação de adultos, utiliza predominantemente instrumentos verbais e lógicos, porque a aprendizagem é assim encarada nesse âmbito; entretanto, a aprendizagem por reestruturação não se realiza sem a consideração dos fatores integrantes da personalidade, tais como a corporeidade e a história afetiva dos estudantes. Podemos afirmar que:

Há uma situação de aprendizagem quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades, fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de estratégia; é uma atividade pessoal, referida à sua própria história; é também uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e ‘savoir-faire’, integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido. Este processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades que serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições (MEIRIEU 1998: 133).

Competências e capacidades são resultados de aprendizagem que não dizem respeito apenas aos conhecimentos. Estes seriam uma das metas a serem atingidas. A Pedagogia Diferenciada se apóia em dois conjuntos de

⁷ Para nos movimentarmos pelo mundo – o território – necessitamos dispor de modelos ou teorias pessoais que organizem o mundo – os mapas. Para que troquemos de mapa e o reestruturemos, não é suficiente que este não corresponda suficiente que este não corresponda ao território, já que, por definição, todos os mapas diferem dos territórios que representam. É necessário, ademais, que nos percamos no território e saibamos o que está errado em nosso mapa. Para isso, não é suficiente passear pelo território; é preciso conhecer e analisar o próprio mapa. (CLAXTON, apud POZO, 1998, p. 221)

variáveis: os pontos de ancoragem cognitivos e a história psico – afetiva dos estudantes.

Os pontos de ancoragem cognitivos foram estudados pelas teorias cognitivas de aprendizagem, especialmente a teoria da aprendizagem significativa, de AUSUBEL. Segundo esta teoria,

Ao lado de inúmeros motivos que um aluno pode ter para não se interessar em relacionar ou aprender significativamente um material, há duas situações frequentes na instrução que extinguem a predisposição do aluno para a aprendizagem significativa, induzindo a uma aprendizagem mnemônica. Uma razão pela qual se desenvolve comumente nos alunos uma predisposição para a aprendizagem repetitiva em relação a materiais potencialmente significativos consiste em que, por triste experiência, as respostas substancialmente corretas, mas que carecem de correspondência literal com o que lhes foi ensinado, não são válidas para alguns professores. Outra razão consiste em que, por um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem experimentado fracassos crônicos em uma matéria determinada, os alunos carecem de confiança em suas capacidades para aprender significativamente e daí que, além da aprendizagem por repetição, não encontram nenhuma alternativa que não seja o pânico. Esta última causa de aprendizagem repetitiva de materiais que deveriam ser compreendidos está sendo destacada por inúmeros estudos a respeito da motivação do êxito no rendimento acadêmico. Segundo tais estudos, a interiorização dos fracassos acadêmicos, como consequência de sua atribuição a fatores pessoais internos, fará com que o aluno, defrontado com uma nova tarefa de aprendizagem, preveja um novo fracasso e, portanto, não esteja disposto a esforçar-se para dar um sentido à nova tarefa (POZO 1998: 213).

Se a pedagogia do fracasso é terrível quanto às consequências sobre a cognição do sujeito que aprende, mantendo-o nos níveis da aprendizagem repetitiva, a universidade precisaria estar atenta às questões afetivas tais como ansiedade, pânico, interiorização do fracasso, fatores pessoais internos e motivação do êxito, se quiser manter-se como uma instituição social destinada a produzir conhecimento.

A constatação desse fato é tanto mais forte, quando analisamos a característica de mediação por instrumentos que pertence às instituições de ensino e ao trabalho do professor. Ninguém pensaria em pregar um prego sem a utilização de um instrumento, de preferência um martelo. Entre a mão de quem prega e a parede na qual se prega, está o movimento de um instrumento mediador.

Assim também entre as pessoas e o conhecimento, está uma instituição especificamente criada pela sociedade, para mediar o movimento da conquista desse conhecimento. Essa mediação é realizada pelas instituições de ensino, que evidentemente situam-se em uma categoria de instrumentos mediadores muito mais complexos do que a figura de um martelo.

É VYGOTSKY quem diferencia duas categorias de instrumentos, em função do tipo de atividade mediadora que a torna possível.

O tipo mais simples de instrumento seria a ferramenta, que atua materialmente sobre o estímulo, modificando-o. Assim, um martelo atua diretamente sobre o prego, de tal maneira que a ação a que dá lugar não somente responde ao meio, mas o modifica materialmente. Este é o tipo de instrumento ao qual fazia referência ENGELS, quando considerava a importância do trabalho no processo de humanização. A cultura proporciona ao indivíduo as ferramentas necessárias para modificar seu meio, adaptando-se ativamente a ele. Porém, segundo VYGOTSKY, existe um segundo tipo de instrumentos mediadores, de diferente natureza, que produzem uma atividade adaptadora diferente, por meio de sinais ou símbolos, que medeiam nossas ações. O sistema de sinais ou símbolos utilizado com maior frequência é a linguagem falada, porém existem outros sistemas simbólicos que nos permitem atuar sobre a realidade (por exemplo, os sistemas de medição, a cronologia, a aritmética, o sistema de leitura e escrita etc.). Porém, ao contrário das outras ferramentas, o sinal não modifica materialmente o estímulo, mas modifica a pessoa que o utiliza como mediador e definitivamente atua sobre a interação dessa pessoa com seu meio (POZO, 1998:195).

A instituição de ensino pertence a essa segunda classe de instrumentos citados por VYGOTSKY, aqueles que agem por sinais ou símbolos e que modificam as pessoas que os utilizam, e não somente o estímulo, atuando sobre a interação dessas pessoas com seu meio.

A instituição cumpre seu papel de mediadora através de seus rituais, ou seja, de sua forma de existir. Entre seus rituais, a avaliação da aprendizagem é tida pela comunidade escolar em geral como sendo historicamente um dos pontos mais importantes do processo, porque é paradoxalmente o ponto que traduz a concepção filosófica da instituição. Como já tentamos explicar, os critérios de avaliação refletem uma concepção de vida e de pessoa humana.

Mais uma vez, deparamo-nos com a questão da gestão, na avaliação da aprendizagem: a finalidade da instituição de ensino é questionada de acordo com a opção filosófica das mantenedoras de seus serviços. Numa

instituição confessional, por exemplo, seria natural que a racionalidade de sua gestão fosse emancipadora e não instrumental.⁸

Na análise geral da universidade brasileira, quando o governo federal tentava implantar uma reforma que desconhecia as finalidades de ensino, pesquisa, extensão e crítica social, Marilena Chauí faz a denúncia:

A reforma da instituição da Educação Superior segue um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. (CHAUÍ 1999: 5.3),

Os critérios de produtividade como quantidade, tempo e custo colocam a universidade na condição de uma organização social, deixando de ser uma instituição. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, a de sua instrumentalidade.

A política da educação brasileira na época foi definida pelo Banco Mundial (FONSECA 1996): a desregulamentação da Educação Superior é uma de suas metas, tornando-a flexível, para melhor ajustar-se ao mercado. Cursos mais rápidos, para formar mão de obra destinada a necessidades emergentes, é a palavra de ordem da lógica do mercado. Para isso, sugere que se “enxuguem” os currículos, retirando-lhes as características humanísticas porventura ainda existentes, tais como a poesia e a filosofia. Ora, a Filosofia ensina métodos de reflexão. A Poesia ensina poderes superiores de emoção e sensibilidade. Para o mercado, mais que perda de tempo, essas áreas são ameaçadoras de seu funcionamento, porque contra veiculam capacidades que as pessoas não precisam ter, na continuidade das leis do mercado: capacidades tais como a de emocionar-se, criar, inventar, comunicar e refletir, de forma radical, rigorosa e de conjunto, sobre as questões da prática social de seu tempo (SAVIANI 1980: 24).

A instituição universitária, ao tornar-se uma organização, é acusada de estar desalinhada, em relação às necessidades do mercado. Vamos a uma ilustração, para desmascarar essa acusação: um engenheiro agrônomo, ao

⁸ Inserimos aqui os conceitos habermasianos de razão emancipadora e razão instrumental, explorados pelo próprio Habermas na sua teoria da ação comunicativa (1988), e muito bem explicados por José PAULO NETTO em *Nótula à teoria da ação comunicativa, de Habermas* (1993).

formar-se em nível superior, pode conseguir um emprego em uma cooperativa agrícola, já que a lei obriga à vigilância dos produtos, através da assinatura dos laudos por um agrônomo, que tem formação superior. Na prática, agrônomos podem ser obrigados a assinar laudos de sementes contaminadas, por exemplo, sob pena de perderem seus empregos, no mínimo; e, no máximo, sob pena de receberem ameaças de morte dos fazendeiros interessados na venda de tais sementes. E assim teríamos uma ilustração, tão pesada quanto essa, para cada curso superior que forma os profissionais que irão atuar no mercado.

Quem estaria desalinhado? O mercado, na sua lógica aética, ou a universidade, acusada pelo mercado de estar desalinhada? Como alinhar-se diante desse mercado?

Esse seria o principal motivo para que a universidade reforce seu trabalho com valores superiores, numa abordagem sistêmica, entendendo-se por sistema aquele conjunto, o mais completo possível de elementos, os quais dependem uns dos outros, num equilíbrio necessário e no qual o todo é qualitativamente diferente da soma das partes. O emocional é um desses elementos, entendendo-se hoje, pelas teorias cognitivas de aprendizagem, que seu poder no sistema é muito maior do que se pensa.

Que faz a universidade, se nem mesmo a atividade cognitiva é desenvolvida na sua inteireza? Arremeda essa atividade, mantendo as tradições verbalistas e reprodutivas de um conhecimento já existente, sem processá-lo para sua transformação em pensamento. Trabalha com o conhecimento sistematizado, na melhor das hipóteses. E não com esse conhecimento atualizado a ponto de alcançar o nível de conhecimento aplicado.

Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação. Numa organização, a atividade de pesquisa não tem como nem por que realizar-se (CHAUÍ 1999: 5.3).

Na condição de uma organização, a universidade brasileira somente poderá formar profissionais descartáveis, porque não conseguiram a qualidade

mais necessária no mercado, que é a capacidade da produção de conhecimentos, em tempos de mudanças diárias nessa área.

A avaliação tem tudo a ver com essas limitações, que já vêm se tornando históricas. Ao solicitar para certificação aquele conhecimento que o professor transmitiu, da forma como ele o transmitiu, a avaliação sacramenta a prática reprodutiva na docência e reduz o estudante a um arquivo de memória, portanto descartável enquanto profissional, sem combustível para prosseguir até níveis mais elevados da atividade cognitiva.

Esses níveis mais elevados, tais como a criação de projetos, a análise, a síntese avaliativa de conhecimentos, necessitam em grande parte de uma estrutura emocional bastante centrada e equilibrada. O agravante da situação é que não faz parte da tradição acadêmica, especialmente na Educação Superior, a preocupação e o trabalho com essa estrutura.

A partir do ponto em que as teorias cognitivas de aprendizagem se desenvolveram já se sabe que a inteligência humana não é uniforme, mas múltipla e que também não é singular, mas plural: temos inteligências e não uma inteligência, cada um de nós. Uma de nossas inteligências é a verbal e outra é lógica e matemática, reduzindo-se o trabalho da educação escolar predominantemente a esses dois tipos de inteligência, nos seus níveis mais elementares.

Os resultados dessa ação historicamente comprometida são, entre outros, que a avaliação da aprendizagem escolar não corresponde à avaliação profissional posterior e que o trabalho das instituições de ensino se tornou em grande parte vazio de sentido, cartorial, ou emissor de papéis e certificados.

Desde Freud, sabemos que as emoções fazem parte da vida e da aprendizagem. As emoções não são próprias de crianças, mulheres e adolescentes apenas, mas de todas as pessoas, e de estudantes adultos também. Esta obviedade precisa ser lembrada, para resgatarmos a importância negativa da motivação do êxito, segundo a qual o aluno tende a não se esforçar para realizar tarefas significativas, prevendo novos fracassos, e dedicando-se somente a tarefas repetitivas, próprias da aprendizagem mnemônica. Da motivação do êxito já falávamos, ao citar a teoria da

reestruturação de conhecimentos, e mais especificamente a teoria da aprendizagem significativa, de AUSUBEL.

Vamos a uma ilustração, recurso que consideramos eficiente para a objetivação da teoria, especialmente quando o caso relatado é real, ou seja, aconteceu de fato: é quando a exemplificação reveste-se do poder da realidade, o que é importante, na dialética, pois a prioridade epistemológica é da realidade, nessa opção metodológica.

2.3. Vivência n.º 5: o princípio da corporeidade na aprendizagem.

Entrevistamos um professor universitário que apresentava em sua Disciplina um número relativamente grande de estudantes dependentes.⁹ Havia na época alguns casos de estudantes que estavam “cursando” a Disciplina pela oitava vez. Já havia uma “turma” de dependentes, que eram chamados pelo professor de “veteranos do Vietnã”. Um desses dependentes era um estudante, com 29 anos de idade, com um diagnóstico médico – neurológico de epilepsia, cursando Medicina. Para o controle das crises, este estudante tomava oito comprimidos diários de um remédio que perturbava a concentração da atenção e conseqüentemente impedia o funcionamento da memória de curto prazo. A avaliação psicológica indicava um bom raciocínio lógico, mas um desempenho, na memória de curto prazo, praticamente nulo.

O professor trabalhava predominantemente com a memorização, pois sua Disciplina realmente requeria o domínio de uma grande parte de conhecimentos já sistematizados. O apelido desse professor e de sua Disciplina – Farmacologia – entre os estudantes era “decoreba”. Ele relatou na entrevista da pesquisa sua interpretação do fracasso do estudante, que já

⁹ No sistema de avaliação dos alunos de graduação das instituições de ensino superior, consta geralmente um artigo que tem aproximadamente o seguinte teor: “Será permitida a matrícula na série subseqüente aos alunos que tenham obtido aprovação em todas as Disciplinas das séries anteriores, ou que não tenham obtido aprovação em, no máximo, duas disciplinas da série imediatamente anterior...” Assim, é criada a figura do aluno dependente: ele vai para a série seguinte, mas permanece na dependência de aprovação nas duas disciplinas em que não conseguiu aprovação. O problema é que, na dificuldade de conciliar os horários da série que está cursando com as duas disciplinas nas quais é dependente, esse estudante é obrigado a fazer as “avaliações” das disciplinas em dependência, mas é dispensado das aulas! Ou seja, a desvinculação entre avaliação e aprendizagem é regimental!

cursava pela terceira vez sua Disciplina, da seguinte forma: na sua opinião, o estudante parecia escurar-se por trás da doença, para receber um tratamento diferenciado, por parte das pessoas. O professor justificava sua interpretação com o fato de se haver apresentado naquele ano o estudante, que não era obrigado à frequência, no primeiro dia de aula, como sendo o coordenador de uma pesquisa e pedindo voluntários na turma, numa forma de conseguir, aparentemente, não igualar-se aos colegas, mas apresentar-se numa posição diferente e superior. *O fato é que esse estudante tem caráter; o orgulho ou amor próprio pode ser um bom sinal, mas o que deve fazer é dedicar-se mais à vida acadêmica, ainda que lhe pareça difícil, devido à idade, quando a turma é de alunos mais jovens*, disse o professor.

A avaliação do psiquiatra era justamente o contrário: um superego muito alto, numa grande exigência de si mesmo, a ponto de prejudicar a construção possível do ego. Na sequência dos acontecimentos, o tratamento médico substituiu a medicação, sendo que o novo remédio “desbloqueou” a possibilidade de concentrar atenção e memória, mostrando o estudante um rendimento acadêmico 90% melhor do que o anterior, na mesma Disciplina, com o mesmo professor e o mesmo tipo de instrumentos de avaliação, ou seja, uma prova escrita com 70% de questões de memorização, segundo depoimento do próprio professor, bimestralmente.

Questionando-se o estudante sobre a sua interpretação desse fato, respondeu ele que o problema havia tido um encaminhamento de solução bastante complexo: um ano e meio de tratamento psiquiátrico, para combater a ansiedade que fazia parte do bloqueio emocional, outros fatos que levantaram esse bloqueio, e a substituição do remédio. Por esse caminho, chegou o estudante a vencer a motivação do êxito, que o levaria a tentar apenas as ações que o levassem aos acertos facilmente, não somente nessa Disciplina de seu curso, mas em sua própria vida.

É claro que o professor tinha as suas razões, pois conhecia o estudante como pessoa, sabia da doença e detinha-se conscienciosamente a interpretar o problema do fracasso. Relatamos esse caso, apenas para ilustrar a distância entre a complexidade da realidade da aprendizagem e a interpretação equivocada do professor, por mais conscienciosa que seja dos

resultados de aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras: se o professor não tiver conhecimentos pedagógicos sobre a aprendizagem e sobre a avaliação, na prática seu trabalho se reduz a uma “decoreba”.

A não-aprendizagem é um fenômeno muito mais complexo do que podemos avaliar. Para começar, não estamos habituados a lidar com a corporeidade, enquanto categoria educacional importante, central segundo alguns autores (ASSMANN 1994:113). No caso citado, os aspectos neurológicos eram determinantes do fator corporeidade, na aprendizagem. Não poderiam ter uma solução encaminhada apenas pedagogicamente. A indústria farmacêutica, ou melhor, a pesquisa deu conta de encaminhar uma das soluções.

Não podemos simplificar o que é complexo. E voltando ao campo, mais violento ainda, do mercado e sua lógica: neste caso, embora a universidade acredite, porque a teoria é um dos objetos de seu trabalho, que a epilepsia não é doença contagiosa e pode ser controlada, não vindo a prejudicar o desempenho profissional, o preconceito fala mais alto que o conhecimento teórico. Dizia-nos o mesmo professor: “Talvez esse estudante devesse fazer um Curso menos exigente”. Então, nos rendemos à evidência da desatualização do professor, diante do próprio mercado: já não há cursos mais e menos exigentes. O profissional terá que ser o melhor possível, em qualquer campo que escolher.

O estudante, de alguma forma, deve estar preparado para vencer preconceitos, propostas aéreas, competição desleal e outros problemas que nós profissionais já enfrentamos, porém esse enfrentamento certamente exige uma estrutura emocional bastante centrada, além de uma consciência política bastante elaborada e de valores fortemente interiorizados.

Não sendo possível trabalhar na universidade com todas essas questões, porque são imprevisíveis como a própria vida, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem, assim como a forma de existir das instituições, na sua gestão, estejam atentos para a complexidade da relação pedagógica, na qual situa-se a avaliação. Mais que isso: o trabalho nas instituições de ensino terá que lidar no seu cotidiano com as questões da cognição tal como hoje se sabe que ela é, ou seja, um processo sistêmico, no

qual todas as partes são igualmente importantes. Se uma das partes for esquecida, ou menosprezada, o sistema perde sua “ecologia” (LÉVY 1993).

2.4. Terceiro paradoxo: O tempo da aprendizagem tem uma representação contínua e o tempo da avaliação tem uma representação discreta. São dois universos diferentes e o conhecimento que se aplica a um deles, não se aplica ao outro. Não são incongruentes, são apenas diferentes.

A dialética da avaliação se impõe não somente pelo vir a ser que ela tenta “fotografar” durante o processo de aprendizagem institucional escolar, carregado de contradições, mas também pelo tempo em que se efetiva.

O tempo da avaliação é aquele, fugaz e singular, em que se pára no tempo. Saímos de um sistema em movimento, para recolhermos informações sobre o próprio movimento, a fim de o apreciarmos em relação a qualquer coisa que é da ordem do projeto (HADJI 1994: 43).

Atingimos assim o terceiro paradoxo da avaliação da aprendizagem: ela se dá num tempo singular, mas se refere a um tempo plural, porque existe numa realidade plural e contraditória, que é a realidade da aprendizagem. Um matemático nos diria que a aprendizagem pertence a uma representação contínua do tempo e a avaliação a uma representação discreta. Um cientista social nos diria que a aprendizagem é como o trabalho na sociedade e a avaliação é como o salário atribuído a este trabalho: eles não têm a mesma natureza, portanto o valor de um salário jamais vai significar o valor de um trabalho. Um pedagogo radical nos diria que a avaliação é alienante e que pertence a um sistema de ensino contra o qual devemos resistir.

Por outro lado, já existe um consenso entre os educadores, de que a metodologia de avaliação da aprendizagem é decorrente da metodologia de ensino. Já dissemos, quando tratamos de nosso primeiro paradoxo, que uma abordagem possível da questão da metodologia do ensino é a Pedagogia

Diferenciada¹⁰. E, quando tratamos de nosso segundo paradoxo, recorremos a uma abordagem sistêmica. Necessitamos de ambas para encararmos a questão da avaliação da aprendizagem, mas nem uma e nem outra consideram com a devida atenção os conceitos sobre o tempo, que são fundamentais ao estudo de nosso terceiro e último (último nesse texto) paradoxo.

A noção de tempo real, inventada pelos informatas, resume bem a característica principal, o espírito da informática: a condensação no presente, na operação em andamento. O conhecimento de tipo operacional, fornecido pela informática, está em tempo real. Ele estaria oposto, quanto a isto, aos estilos hermenêuticos e teóricos. Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de implosão cronológica, de um tempo pontual, instaurado pelas redes de informática (LÉVY 1993).

A “implosão cronológica” poderia ajudar-nos a encaminhar a solução de nosso terceiro paradoxo? ARISTÓTELES já se perguntava se o tempo existe como um ser, afirmando: *Por um lado, ele foi e não é mais; por outro, ele vai ser e não é ainda.*

E também Santo AGOSTINHO:

Se, portanto, o presente, para pertencer ao tempo, só se torna presente na medida em que se vai num passado, que modo de ser atribuir-lhe, se sua razão de ser é deixar de ser? Assim, nós só atribuímos um ser ao tempo, na medida em que ele tende a não ser (*apud* REIS: 1994).

O que existe é o acontecido. As relações entre os acontecimentos, o antes, o agora e o depois, são o tempo. São relações, então não existem no plano do concreto, ainda que sejam determinantes dele, mas sim no plano abstrato, das representações. O tempo é uma representação.

A avaliação, mesmo se for registrada continuamente, é feita numa representação dos acontecimentos, em suas relações. Seríamos capazes de desenvolver a mesma velocidade que os acontecimentos têm, se os tomássemos nas suas relações?

¹⁰ A Pedagogia diferenciada foi proposta a partir do célebre triângulo pedagógico, publicado por HOUSSAYE em 1988, segundo o qual o professor, o aluno e o saber constituiriam os três vértices e a ação didática, as estratégias de aprendizagem e a relação pedagógica seriam os lados de um triângulo. Sendo as estratégias de aprendizagem diferenciadas para cada aluno que as cria, o triângulo fundamenta a teoria da Pedagogia Diferenciada, bastante consumida na linha francesa da pedagogia. Nessa teoria, a noção do tempo veio a propor a desconstrução do triângulo pedagógico, pelo motivo de se realizarem seus elementos na forma concomitante e contraditória da aprendizagem.

Muitos de nós já tivemos a experiência de ler um livro e não conseguir entender o que diz o autor, parecendo à primeira vista que nossa inteligência não é suficiente para o entendimento; na sequência, deixamos de lado o mesmo livro, para retomá-lo depois de algum tempo; e então, compreendemos a sua mensagem. O primeiro tempo nos daria um resultado negativo e o segundo, um resultado positivo. Entretanto, o livro é o mesmo e nossa inteligência não aumentou nem diminuiu, mas o processo cognitivo sim mudou, o que segundo autores como FEUERSTEIN significa a modificabilidade da inteligência.¹¹

A que então atribuir essa mudança? O sujeito que lê já não é o mesmo. Heráclito utilizou essa figura para definir pela primeira vez a dialética: se bebermos da água de um rio (naquele tempo podia-se beber da água de um rio), é outra a água que começamos a beber e que estaremos bebendo quando pensarmos nisso. Primeiro, porque o rio corre e a água nunca é a mesma; e segundo, porque nós já não seremos os mesmos.

Nesse sentido, podemos dizer que o livro que estaríamos lendo pela segunda vez também não é o mesmo, ainda que fosse, porque a ele se acrescentaram todas as nossas experiências de compreensão, desde a primeira leitura.

Na verdade, utilizamos uma representação de tempo que não é adequada à realidade da aprendizagem. O tempo circular é utilizado muitas vezes pelo professor, como se estivéssemos na sociedade da oralidade primária, antes da invenção da escrita. Na concepção de tempo circular, as informações nas quais baseamos nossas decisões de avaliação são orais, ou seja, não sistematizadas cientificamente. Passam de pessoa a pessoa, como tradições que se mantêm, sem que sejam explicadas. Tornam-se válidas num círculo de influências muito restrito culturalmente, porém têm sua força redobrada, justamente por se apresentarem como se fossem naturalmente válidas. É o caso do preconceito, por exemplo: professores universitários são

¹¹ A tese da modificabilidade da inteligência inicialmente defendida por VYGOTSKY foi reforçada com o trabalho de FEUERSTEIN, psicólogo romeno israelense, que criou o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), na época em que foi instalado o Estado de Israel (1947). O Programa hoje se estendeu para todo o ocidente, traduzido em várias línguas, sendo a mediação sua característica mais importante.

capazes de avaliar negativamente uma pessoa pela sua aparência física, ainda que este não seja um critério aceito nem justificado naquele caso. É necessário nos recordamos de que essa pedagogia da exclusão pode levar a um resultado ainda mais grave, que é o da auto-exclusão.

O tempo linear, entretanto, das sociedades históricas, é o que mais utilizamos na avaliação. Tomamos várias medidas de avaliação em uma sequência linear, e depois “tiramos a média” entre elas!

Não temos a velocidade necessária para o tempo real. Valendo-nos novamente da figura do fotógrafo, enquanto artista ele capta o momento para não “perdê-lo” no tempo. Agindo dessa forma, terá apenas um registro e com isso não poderá captar um processo. “Filmar” a aprendizagem seria mais adequado ao tempo real do que “fotografá-la”. Teríamos assim várias fotos, muitíssimas fotos, que são apresentadas em tal velocidade que o nosso cérebro se engana, pensando que captamos a imagem em movimento. Pois o que é o cinema, senão uma sucessão de imagens tomadas numa velocidade que parece real?

Prosseguindo nessa analogia, poderíamos dizer então que muitíssimas tomadas de avaliação reduziriam a possibilidade de erro, na avaliação da aprendizagem?

Voltando à matemática: sim. É a lei dos grandes números. Com essa lei, consegue-se controlar o grau de incerteza dos dados. Utilizam-se enormes quantidades de vezes em que uma situação é dada, e com essa lei torna-se válido um resultado, multiplicando-se as possibilidades de aparecer o resultado correto.

A velocidade não autoriza a validação do tempo linear. A média não representa o que o aluno aprendeu. A lei federal nº 9394/96 fala em avaliação cumulativa, como critério¹². Seria a tomada dos dados na sua melhor versão, que estaria somando todas as outras anteriores e que, supostamente, seria a última versão. Esta é que teria validade para o registro. É sem dúvida uma

¹² Artigo 24, Inciso V da LDBN (artigo referente à educação básica): A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

interpretação mais avançada do que o sistema de médias, mas ainda não contempla o tempo real. Ele tem por natureza a característica da velocidade.

A arte, especialmente do cinema, já incorporou há muito tempo essa noção, produzindo filmes nos quais as cenas são superpostas: o que aconteceu antes vem de novo com o que aconteceu depois em outro lugar. A compreensão então se torna uma operação mental superior, acrescentando-se a velocidade dos acontecimentos.

Um bom exemplo dessa possibilidade é o filme “Antes da chuva”, que consta no Google com essa apresentação, entre outras:

Contra um fundo de turbulência política na Macedônia e Londres contemporânea, três histórias se entrelaçam para criar um poderoso retrato da Europa moderna, no filme "Antes da Chuva". Um misterioso incidente nas montanhas fabulosas macedônias começa a surgir fora de proporção, e ameaça iniciar uma guerra civil. O filme reúne um monge silencioso jovem, um editor de imagens de Londres e um fotógrafo de guerra desiludido, personagens de um conto trágico de amantes predestinados. Contada em três partes, em tempos ligados por personagens e eventos, "Antes da Chuva" explora a natureza intransigente da guerra, mostrando como ela provoca devastações nas vidas de inocentes, forçando-os a tomar partido.

Por que dizemos que hoje em dia o tempo passa muito mais rápido? É porque fazemos muito mais coisas e temos muito mais percepções e estímulos do que antigamente. Nossa representação do tempo é que mudou e não a sua duração.

Um de nossos autores utiliza a figura de um equilibrista, para identificar o avaliador: *porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um ‘ser’ sempre em movimento e um ‘dever-ser’, sempre difícil de captar* (HADJI 1994: 43).

E acrescenta: o avaliador também pode ser comparado a um tecelão,

porque a essência de seu trabalho é a de relacionar, de criar os laços, e isto de um triplo ponto de vista:

- Enquanto pronuncia um juízo útil à ação, participa no processo que articula dois estados de coisas sucessivos (dinâmica da mudança);
- Enquanto pronuncia um juízo e produz uma representação normalizada, opera a junção entre a prescrição e a observação e entrecruza a essência e a existência;
- Enquanto se pronuncia, capta as coisas na teia das palavras. O avaliador é um homem de palavras que, a partir de um primeiro juízo ou do que há para dizer, tenta construir um discurso

exprimindo da maneira mais clara possível o que tem para dizer (HADJI 1994: 43).

Um fotógrafo, ou cineasta, ou equilibrista, ou tecelão? Quem é o avaliador?

É um professor, e nesse caso um professor capaz de manter uma relação pedagógica em nível de arte e de ciência. Uma pessoa que vive intensamente o seu tempo.

A instituição escolar nas suas práticas não leva em consideração o tempo real. Como qualquer instituição, suas regras ainda a engessam num tempo artificial. Por exemplo: as instituições de ensino estabelecem um tempo regimental, no qual o estudante deve cumprir sua aprendizagem. É um tempo padronizado. Não se dá mais tempo para alguns e menos para outros estudantes, a não ser pelo mecanismo da repetência.

A lei federal que citamos (n.º 9394/96) já fez alguns avanços nesse sentido, instituindo aceleração de estudos, possibilidade de avanço nos cursos e séries e aproveitamento de estudos, além de matrículas na série ou etapa indicada pela avaliação realizada pela escola, independentemente de escolarização anterior. Isto, na Educação Básica (ensino fundamental e médio). Na Educação Superior, os “remendos” quanto ao tempo, feitos pela lei citada, referem-se à possibilidade de abreviar a duração de seus cursos, para estudantes que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos.

Tempos também são padrões na instituição escolar, mais uma baliza a ser derrubada, mais uma transgressão necessária, em favor da Pedagogia Diferenciada.

No século XIX, o pensamento filosófico estava preocupado com a natureza do vir a ser. A mudança conceitual da Ciência, defendida por Prigogine, é uma mudança de processos reversíveis deterministas para processos indeterminados e irreversíveis.

O conceito de flecha do tempo é introduzido pela termodinâmica para explicar os processos indeterminados e irreversíveis. O tempo seria constituído por uma sucessão de movimentos que não formam uma linha contínua, mas têm uma direção, que não se sabe qual é antes que ocorra. Ele mesmo, Ilya Prigogine, dizia à sua entrevistadora: *A redescoberta do tempo*

talvez seja um elemento de unificação entre a ciência, a cultura e a sociedade (PESSIS-PASTERNAK 1993:40).

Em política, um ditado comum manda o agente utilizar a “lei do arqueiro”: mirar mais alto, para atingir o alvo. Em Psicoterapia, o mesmo conceito é aplicado: a pessoa que pressupõe o êxito tende a possuí-lo.

Assim também na aprendizagem. Temos uma direção, mas ela pode mudar enquanto ocorre o movimento de sua ação. E mais: ela muda não de forma tranquila, mas em conflito com a direção anterior. Toda a teoria da aprendizagem por reestruturação vem a dizer-nos que é nos conflitos que os conhecimentos se reestruturam:

Um dos resultados da aprendizagem mais complexos que se podem estudar é a troca conceitual ou reestruturação forte dos conhecimentos. A complexidade de seus requisitos e a seqüência de situações conflitivas a que deve submeter-se o sujeito, para reestruturar seu conhecimento, faz com que ele se aproxime mais da aprendizagem planejada. Esta é uma peculiaridade da própria natureza da reestruturação, que é muito difícil de alcançar sem um planejamento cuidadoso das interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento (POZO 1998: 243).

Retomando a metáfora de CLAXTON, sobre o mapa e o território, diríamos que ambos são necessários na aprendizagem, mas, se ficarmos na planificação dos espaços sequenciados como até agora ficamos, nas instituições de ensino, corremos o risco de não sairmos em campo, ainda que estejamos de posse de um mapa. Ou seja, permanecemos na teoria que é o mapa, sem pisarmos na prática social que é o território.

O território é o conflito da vida no tempo. É a própria vida, não a representação dela. Aprendizagem é vida, portanto é necessário considerá-la em seus conflitos e no seu tempo. Quanto à avaliação da aprendizagem, se aplicarmos a ela a representação discreta do tempo, tentaremos determinar o indeterminável, fixar o movimento, representar a continuidade em uma expressão.

O que estamos dizendo é o que o leitor suspeita: não deveríamos avaliar a aprendizagem, para certificação. O máximo que poderíamos fazer é dizer: aprendeu, ou não aprendeu ainda, a respeito de cada estudante.

Diferentemente disso, é como atribuir um valor a um processo que não tem a mesma natureza do valor.

Isto, porque apenas a prova do tempo é capaz de avaliar, e esta não se aplica ao tempo reduzido das instituições de ensino. Entretanto, se o nosso propósito é aperfeiçoar o ensino, então podemos avaliar o processo por inteiro, continuamente, utilizando as categorias que tentamos vislumbrar nesse trabalho: os critérios enquanto referenciais, os acontecimentos como objeto da avaliação, a multiplicidade e a velocidade de tomadas de registro dos dados, a dialética da transformação do processo de ensino e aprendizagem, os conflitos que ocorrem nesse processo e, finalmente, a abordagem sistêmica da relação pedagógica, abrangendo a corporeidade, as emoções, as necessidades, os interesses e os desejos dos estudantes e dos professores, enfim: a cognição compreendida segundo suas referências mais atuais.

CAPÍTULO III

Práticas e registros de avaliação

Em geral, os educadores ignoram as dimensões epistemológicas das técnicas e habilidades: a técnica é uma das dimensões do saber, um tipo particular de conhecimento e que merece um tratamento didático próprio. (BARATO 2002)

A expressão “avaliação da aprendizagem escolar” foi criada por Benjamin Bloom, cujos textos foram traduzidos para o português brasileiro ao final da década de setenta, no contexto da tendência tecnicista da educação, introduzida no Brasil por efeito de um Acordo MEC USAID (UNITED STATES AGENCY for INTERNATIONAL DEVELOPMENT). Esse Acordo financiava projetos de educação escolar, mediante empréstimos com juros vultuosos que aumentaram e muito a dívida externa brasileira.

Benjamim Bloom, biólogo e pesquisador da educação, criou a taxonomia de objetivos educacionais¹³ a qual foi amplamente consumida entre os professores brasileiros, no contexto da implantação da reforma do ensino básico e profissionalizante, provocada pela promulgação da lei federal n.º 5692, no ano de 1971.

Para os pesquisadores brasileiros menos avisados no campo da epistemologia da educação, ainda pouco estudada na época, a taxonomia poderia ser aplicada a todas as áreas do conhecimento, como sendo um importante instrumento de organização do trabalho do professor, não somente na avaliação da aprendizagem, mas principalmente na elaboração dos objetivos educacionais, tanto em nível do currículo como em nível do ensino.

¹³ Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain, Mc Kay, New York, 1956. Traduzido para o castelhano pela editora El Ateneo, de Buenos Aires em 1971, com o título *Taxonomía de los objetivos de la educación*, tendo como autores Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings e George R. Madaus.

Hoje sabemos que a taxonomia se aplica ao campo da Biologia, mas não pode ser generalizada para as aplicações aos diferentes campos do conhecimento, por uma razão muito forte: os objetivos do ensino decorrem do processo de aprendizagem do conhecimento em cada área. Se não existe uma só epistemologia e cada ciência tem sua própria epistemologia, então não pode haver uma taxonomia de objetivos educacionais que possa ser utilizada em todas as áreas do conhecimento.

Trazemos novamente esse assunto para o leitor, porque a permanência do uso da taxonomia é bastante presente no ensino até os dias de hoje. Muitos professores são forçados a planejar o ensino de acordo com objetivos escalonados nos níveis de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, como se em todas as áreas do conhecimento nossa inteligência percorresse esses níveis: primeiro memorizaríamos nossos conhecimentos, depois os compreenderíamos, aplicaríamos, faríamos análises para decompor em partes esses conhecimentos, sínteses para compor nossa própria interpretação e finalmente teríamos condições para avaliar nossos conhecimentos em relação a novos contextos, o que configuraria a aprendizagem plena.

É comum na literatura pedagógica o escalonamento dos objetivos educacionais, sendo considerada a apresentação de uma sequência no trabalho didático um recurso pelo qual os professores sentem mais segurança no planejamento e na execução das tarefas. Desde Herbart, no início do século XIX, autor dos “Passos Formais”, vêm os autores buscando sequenciar de forma lógica o trabalho do professor. Os passos formais de Herbart constavam de: preparação, apresentação, assimilação ou comparação, generalização ou sistematização e aplicação. Herbart considerava a educação como sendo uma ciência e sua obra representa uma contribuição importante ao trato científico da Pedagogia.

Mas os passos formais seguem uma lógica formal, que por si mesma não se aplica à aprendizagem. Ou melhor: pode ser aplicada desde que

integrada e superada por uma lógica que considere as categorias presentes nas relações sociais, tais como a contradição, a historicidade e a totalidade.

Contextualizando, podemos ter uma noção mais inteira da forma como se realiza ou não o processo, porque a aprendizagem escolar é extremamente complexa e se cumpre nas relações sociais de trabalho. Por esse motivo, os passos formais e a taxonomia podem ser aplicados ao processo, desde que sejam consideradas todas as suas variáveis: a natureza do conhecimento, a natureza da aprendizagem, as condições de trabalho do professor e a natureza da instituição social escolar.

Principalmente, que seja bem compreendido o processo de aprendizagem como tendo um retorno desde o final do escalonamento das atividades do aluno segundo os passos do ensino, na direção de uma conquista do conhecimento em sua própria inteligência, na qual cada aprendiz vai trabalhar a sua maneira os conteúdos do ensino. E que tudo isso, que nós chamamos ensino e aprendizagem seja tratado na prática como um processo concomitante, extremamente dinâmico, contraditório e portanto conflituoso.

Hoje sabe-se que a correlação verdadeiramente eficiente entre os momentos do trabalho pedagógico refere-se mais à coerência entre a concepção assumida, o método didático e os instrumentos a serem utilizados pelo aluno na aprendizagem.

Os instrumentos é que cumprem os métodos e as concepções de educação, porque é a forma de existir das instituições que determina o seu ideário, e não o currículo enquanto documento escrito para ser aprovado e validado. São os instrumentos utilizados pelo professor que, na sua aplicação, realizam a forma de existir da instituição social escolar.

A legislação e principalmente os orçamentos têm o poder de interferir na realidade escolar, mas é o professor na sala de aula com seus alunos quem realiza a concepção e os métodos de aprendizagem, no dia a dia, principalmente pelos instrumentos que utiliza. Podemos afirmar que as políticas públicas, a legislação e o orçamento são determinantes, porém a autonomia relativa do professor em sala de aula é que estabelece os limites

dessa determinação. É como disse um professor no século XIX, em depoimento registrado nos documentos oficiais, no Departamento de Arquivo e Microfilmagem (DAMI), no Paraná: “O professor faz tudo que pode... mas não pode muito.” (WACHOWICZ 1984)

No Brasil, a implantação da reforma de 1971 tornou generalizada na sua aplicação a proposta de avaliação por objetivos na Educação Básica, com o empenho das Secretarias de Educação e das escolas na direção de um sistema de avaliação a partir da apresentação clara dos objetivos do ensino, chamados então de objetivos comportamentais, ou seja, objetivos traduzidos em comportamentos observáveis dos alunos para uma avaliação “objetiva”. Em termos gerais, deveria ser possível calcular para cada aluno a porcentagem de objetivos atingidos, estabelecendo-se no regimento de cada escola o percentual exigido para aprovação.

Na prática, essas exigências tornaram extremamente burocratizado o trabalho do professor, obrigado até mesmo em alguns casos a preencher mapas coloridos, calculando ao lado de cada nome de aluno o nível do alcance de cada objetivo. Era usual pintar de verde cada objetivo atingido em relação a cada aluno, de vermelho cada objetivo não atingido e de amarelo cada objetivo parcialmente atingido.

Os sinais de trânsito foram transferidos para a avaliação da aprendizagem escolar, indicando qual o “trânsito” de cada aluno na direção do prosseguimento de estudos, retenção ou recuperação.

A crítica à avaliação da aprendizagem por objetivos iniciou-se imediatamente. Podemos citar ao final dos anos setenta os módulos de Didática do Projeto HAPRONT (Habilitação de Professores não Titulados) encomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, de nossa autoria, nos quais defendíamos a avaliação por tarefas e não por objetivos. Antes disso, havíamos defendido nossa tese de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, no ano de 1977, com o título “Avaliação da aprendizagem escolar”. Nela defendíamos a avaliação por critérios, entendendo que os especialistas do conhecimento em cada área poderiam elaborar o constructo

dos critérios segundo os parâmetros da epistemologia respectiva. Já no Conselho Estadual de Educação do Paraná, fomos a relatora da Deliberação n.º 33 no ano de 1985, que estabelecia normas para a avaliação, promoção e recuperação de estudos em todo o sistema estadual de ensino.

A Deliberação n.º 33/85 foi amplamente consumida no Estado do Paraná, indo uma cópia para cada escola do sistema, na época tendo um cálculo de quinze mil escolas do ensino então chamado de primeiro grau, nas séries iniciais. De primeira a quarta série, o ensino passava a ser das mantenedoras municipais.

Nessa época, o capítulo intitulado “A formação do critério”, que constava de nossa tese de Mestrado, foi publicado na revista CRITERIA, do Conselho Estadual de Educação do Paraná em 1985, com uma circulação restrita. Concomitantemente, a proposta da avaliação por critérios passa a ser defendida por educadores brasileiros, a partir da fundamentação teórica publicada por autores norte americanos que criticavam a avaliação por objetivos. Podemos citar NORMAN GRONLUND¹⁴ o qual amenizava a burocracia instalada defendendo amostras de objetivos para serem avaliados, e não todos os objetivos do ensino cotejados em relação a cada aluno.

A crítica principal vinha dos próprios professores, que percebiam na prática da sala de aula a inviabilidade da avaliação que a reforma estava tentando implantar. Se por um lado os alunos que haviam atingido o percentual mínimo exigido pelo regimento escolar passavam a não mais frequentar as aulas por já estarem aprovados, por outro lado os alunos que não conseguiam atingir o percentual exigido passavam a ser atendidos em programas de recuperação de estudos, em geral com a duração de uma semana intensiva após a finalização do calendário escolar. Ou seja, os alunos que atingissem antes o percentual, não se obrigavam a estudar o restante dos objetivos! E os professores que cumpriam com todos os alunos o calendário escolar, teriam

¹⁴ GRONLUND, N. (1975) A formulação de objetivos comportamentais para as aulas. Rio, Editora Rio.

um trabalho extra no atendimento dos alunos que não houvessem atingido o percentual mínimo.

Constatava-se na prática a função diretiva da avaliação, nos aspectos negativos: passa o ensino a ser ministrado nos limites daquilo que será avaliado, nada mais!

A formação do critério é um processo por natureza subjetivo, segundo já explicamos longamente. O avaliador realiza em sua mente o construto do critério e o aplica em cada trabalho a ser avaliado, como se fosse uma tela, ou pano de fundo onde se projetam os dados da aprendizagem dos alunos.

Esse fato pode significar a realização da avaliação pelo professor a partir das impressões gerais que ele possa ter a respeito de cada trabalho e até mesmo de cada aluno como pessoa. Ou seja, sua avaliação pode ser contaminada por um pré-julgamento de valor atribuído à pessoa ou ao trabalho que estão sendo avaliados. Teríamos então o preconceito aplicado como sendo a falta de conhecimento do avaliador na relação de trabalho com o aluno e sua aprendizagem.

O preconceito foi facilmente aplicado como um substitutivo da burocracia instalada. As condições de trabalho do professor foram sendo acentuadas no sentido da quantidade de alunos a atender e da quantidade de itens de ensino nos currículos escolares, de tal forma que seria inviável praticar uma avaliação personalizada.

A literatura pedagógica criou suas próprias defesas: os objetivos do ensino foram substituídos pelas competências a serem aprendidas pelos alunos.

Trabalhar com competências é algo ainda novo em nosso país. Muitas instituições estão definindo competências na perspectiva de saber – fazer e saberes, sem atentar para a importância do saber – ser e do saber – conviver, que são essenciais numa organização do trabalho em equipes.

Observo que muitas escolas, em seus planos, estão apagando a palavra “objetivos” e colocando no seu lugar a palavra “competências”. Esse procedimento não produzirá mudanças na forma de ensinar (DEPRESBITERIS 2011).

Podemos acrescentar: é muito provável que não produzirá mudanças na forma de aprender os saberes, nem nos resultados dessa aprendizagem. Ou seja: nossos alunos nem sequer poderão “aprender a fazer”, muito menos aprender a ser e aprender a conviver. Isso significa que os saberes, dos quais todos necessitamos para viver bem na sociedade de hoje, não serão aprendidos na escola. Esta deixará de ser uma instituição social para tornar-se uma organização empresarial que comercializa diplomas e certificados, na qual os professores serão empregados numa relação de trabalho alienada, porque desviada de sua natureza fundamental, que é a aprendizagem.

Numa organização como essa, a avaliação será burocratizada e atenderá aos interesses dos “clientes”, pais, mães e responsáveis pelos alunos quando menores, ou os próprios alunos quando maiores de idade. Paralelamente, a sociedade consumirá cada vez mais programas de entorpecimento da população, tais como “reality shows” nos quais são passados valores que são muito atraentes para um público menos favorecido pelos valores da cultura elaborada, como a leitura de livros clássicos da literatura universal, a contemplação das obras de arte e a análise de filmes de conteúdo universal, reveladores da diversidade das culturas ao longo dos tempos.

Ao contrário, são passados facilmente valores como: *tudo por dinheiro, tudo por sexo, tudo pela emoção do perigo de vida, tudo pela violência.*

Aos patrocinadores só interessa o lucro trazido pelo aumento do consumo. Aos donos das empresas chamadas ainda de estabelecimentos escolares, interessa muito o domínio de um espaço no qual seja possível obter lucros com a venda de materiais didáticos em geral produzidos por elas mesmas, configurando um grande mercado cativo e de informática.

Diante desse quadro fúnebre, perguntaríamos:

Quais são as práticas de avaliação da aprendizagem profissional que poderiam iniciar um processo de transformação do quadro da educação escolar?

E nós temos respostas bem complexas para essa pergunta aparentemente simples: primeiro a transformação, no cotidiano das escolas, da metodologia de ensino e aprendizagem; antes disso, a transformação das políticas públicas que no Brasil vêm decretando há décadas projetos extemporâneos que levam verbas monumentais e não atingem o sistema educacional no seu dia a dia. E outra resposta é criar, como condição para a primeira transformação e como sinônimo da segunda transformação referida, a destinação de verbas e orçamento para a realidade das escolas, cuja essência está na relação de trabalho do professor com os alunos.

Nossa autora continua sua pregação:

Em minhas andanças pelas instituições de educação (DEPRESBITERIS, 2010), sobretudo as de educação profissional, vejo que as interpretações sobre a concepção de competências ainda se encontra presa ao que se denominava a metodologia do CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes...

...vistos de forma estanque, não integrada.

Sabemos que uma das características fundamentais de uma visão de competências é a mobilização de recursos cognitivos e afetivos de forma integrada. Na educação profissional, essa mobilização caracteriza o profissional, que detém conhecimentos tecnológicos e técnicos, que deles faz uso para resolução de problemas da realidade e que permeia sua prática com procedimentos éticos. (DEPRESBITERIS 2011, p. 16)

Nesse ponto, a autora especifica o que constitui a mobilização de recursos pela educação profissional e ao mesmo tempo o que caracteriza o profissional a ser formado por essa modalidade de ensino: conhecimentos tecnológicos e técnicos em nível de aplicação para resolução dos problemas da realidade e procedimentos éticos na sua prática.

O que é o conhecimento em nível de aplicação?

Tratamos desse tema, que é da Epistemologia da Educação, em nossa tese de concurso para professora titular em Didática na PUCPR, e publicada em 2009 com o título “Pedagogia Mediadora”.¹⁵

Nesse livro, citamos uma entrevista feita com uma aluna do Ensino Médio na época chamado Supletivo, num colégio particular da cidade de São Paulo. Essa aluna era profissional num Salão de Beleza, trabalhando com manicure e pedicure. Quando a pesquisadora a entrevistou perguntando por que estudava ali à noite, já tendo uma profissão, ela respondeu;

- É que aqui eu tenho chances de pensar e falar de assuntos que não existem no salão.

- Então você pretende mudar de profissão?

- Não, eu ganho muito mais como manicure do que em outras profissões de nível médio.

Vivenciar chances de pensar e falar de assuntos da cultura elaborada era o seu objetivo. No caso, a escola cumpria esse objetivo. Tanto, que respondeu à entrevistadora:

- Aqui os professores respondem às perguntas dos alunos e, se alguém quiser perguntar alguma coisa depois da aula, eles ficam p´ra conversar, não saem correndo pra outra escola.

Nessa fala, a aluna revela os problemas dos professores que têm uma relação de trabalho empresarial: obrigados a “dar” aulas em várias escolas, suas tarefas são fragmentadas e sofrem a alienação, que no sistema capitalista atinge 99,9% dos trabalhadores. O trabalho torna-se um sacrifício, realizado unicamente para prover o sustento, seu e de seus dependentes. Não mais uma forma de promoção humana, como no trabalho feito prazerosamente.

¹⁵ WACHOWICZ, L. A. (2009) Pedagogia mediadora. Petrópolis RJ: Editora Vozes.

É claro que nessa situação da vida humana, como em todas as outras, não existe um só aspecto, mas sim somente aspectos predominantes ou hegemônicos.

Essas reflexões nos remetem ao conceito de Educação Profissional, ao qual se aplicam as práticas de avaliação da aprendizagem.

Vamos nos valer de três histórias vivenciadas, para convidar os leitores a pensá-las no contexto extremamente complexo da avaliação e da educação profissional.

3.1. Vivência n.º 6: para além dos conhecimentos, atitudes

Uma senhora que chamaremos L.M.R., médica pneumologista, solicitou durante uma consulta sobre avaliação da capacidade pulmonar a realização de um exame que consiste na monitoração ambulatorial de pressão arterial (M.A.P.A.) e no qual o paciente permanece durante 24 horas com o HOLTER, um instrumento de avaliação da pressão arterial que é conectado no braço do paciente e ali deve permanecer durante o tempo estipulado, inclusive durante o sono.

Quando o paciente estranhou o pedido do exame, que é comum como solicitação do cardiologista, a médica pneumologista justificou dizendo que a pressão arterial do paciente revelava-se abaixo do limite estabelecido como normal e o exame seria útil para que o cardiologista decidisse o cancelamento da medicação contra hipertensão, que o paciente ingeria há algum tempo, ou sua redução.

O exame foi realizado das 8,30 horas de um sábado, sendo retirado o aparelho às 8,30 do domingo. Ocorre que às 7 horas do domingo, o paciente foi chamado às pressas para atender a uma emergência na família, que coincidiu com a separação de um casal, com uma filha de dois meses de idade.

Permaneceu no hospital como acompanhante do pai da criança durante trinta horas, sob tensão e sob os efeitos de um enorme estresse emocional, que foi registrado por um gráfico, no qual pode ser observado um pico de pressão arterial, exatamente na hora do estresse, o qual segundo a médica poderia ter causado um AVC:

- Se você não estivesse blindado pelo medicamento contra a hipertensão, seria fatal.

Com essa intervenção, o cardiologista manteve a medicação.

O que estamos dizendo nesse momento é que a competência da médica pneumologista foi além dos conhecimentos de sua área, alcançando uma atitude fora de sua especialidade e dentro do campo da Medicina, atitude esta que pode haver causado a salvação da vida do paciente.

Podemos afirmar então que as competências profissionais ultrapassam o nível do conhecimento e alcançam o nível das atitudes. Para a avaliação dessas competências, é fundamental a existência de instrumentos e o domínio desses instrumentos.

3.2. Vivência n.º 7: qualidade humana

Uma jovem senhora, que denominaremos C.M.W., chamou um taxi que a levou até a porta de casa, dentro de um condomínio. Ao pagar a corrida, deixou cair a bolsa aberta, ficando no chão sua carteira de identidade e o IPAD, um tipo de celular. O motorista alertou sobre a carteira de identidade, mas não sobre o celular. Ao entrar em casa, notou a falta do aparelho e acionou pela internet um aplicativo que localiza o objeto. Apareceu exatamente o nome da rua onde estava o taxi e sua direção, já em outro bairro. Então chamou a empresa administradora dos taxis e solicitou a devolução.

- *A senhora tem certeza? Anotou a placa do carro?*

- Não, mas posso mandar um sinal de alarme para que você escute o IPAD dentro do taxi e então peça ao motorista que me traga o celular.

- Faça isso, disse a atendente.

Soou o alarme dentro do taxi e a atendente mandou o motorista devolver o aparelho. Ao chegar, cobrou a corrida de regresso, acreditando ainda estar inocente e provavelmente desconhecendo a existência do tal instrumento aplicativo que denuncia a localização do celular.

- Tenho uma nota de R\$ 50,00 e a corrida é R\$ 28,00, que eu nem deveria pagar.

- Mas a senhora pode me dar os R\$ 50,00, pois eu lhe trouxe de volta o celular.

- Vou te dar, mas não porque você me trouxe de volta e sim porque você está ferrado na sua empresa...

Certamente o motorista desconhecia o instrumento aplicativo. E por essa ignorância cometeu duas vezes o estelionato: uma ao levar o celular sem que a proprietária percebesse e outra ao cobrar a corrida da devolução, extrapolando o valor. Talvez nem entendesse nada.

O que queremos dizer é que, para além dos conhecimentos e do domínio dos instrumentos, a competência profissional inclui as atitudes e estas em nível da qualidade humana do profissional, cuja natureza exige cotidianamente a seleção de valores que orientam as ações profissionais e da vida em geral.

3.3. Vivência n.º 8: as leis do mercado

Nos consultórios médicos em geral, as secretárias têm a orientação de confirmar com um dia de antecedência as consultas marcadas, para que a

agenda dos profissionais médicos não seja prejudicada por algum cliente menos atento.

Numa dessas ocasiões de rotina, o paciente recebeu seis ligações com o objetivo de confirmar a consulta. Após a quarta chamada não atendida no celular, ligou para a secretária e confirmou a consulta. No dia seguinte, recebeu mais uma ligação no telefone fixo e uma no celular, com o mesmo objetivo. Ao chegar para a consulta, perguntou à secretária:

- *Quantas vocês são, para atender e chamar pelo telefone?*

- *Duas...*

- *Pois eu pensei que fossem pelo menos quatro... porque recebi seis ligações pra confirmar essa consulta...E relatei a ocorrência.*

- *Então ela está mais que confirmada,* disse ela, em tom de deboche.

- *Não é essa a questão. Estou dizendo que nem você nem eu temos tempo a perder com seis ligações, sendo que eu já havia retornado.*

Diante de sua atitude negativa, o paciente decidiu relatar o ocorrido ao médico, acrescentando que para a realização dos exames a mesma secretária havia esquecido de avisar que deveriam ser validados pelo próprio paciente, junto ao plano de saúde. Também esqueceu de colocar o carimbo no formulário da solicitação dos exames, carimbo no qual consta o CRM do médico. Por esses motivos, o paciente havia perdido a viagem, chegando ao laboratório com doze horas de jejum e esperando sua vez, para então receber a orientação de que deveriam os exames estarem validados e o carimbo colocado no formulário. Após cumprir essas exigências, no processo do vai e vem descobriu que um grupo de médicos associados do plano de saúde havia instalado seu próprio laboratório, criando dificuldades para que os outros laboratórios fizessem os exames. Porém haviam feito isso e mais a construção de um hospital, com superfaturamento, sem respeitar o estatuto da organização, que exigia a aprovação por assembleia, convocada entre todos os

associados. Essa assembléia não havia sido realizada, nem no caso do laboratório, nem no caso do hospital, estando este interdito.

Essa história acrescenta um elemento muito importante e decisivo na avaliação das competências: além dos conhecimentos da área específica, das atitudes e do nível de qualidade humana das pessoas no exercício de sua profissão, é necessário contar com a crueldade das leis do mercado que o profissional tem que enfrentar, numa sociedade como a nossa que não tem, na maioria dos casos, a vivência da democracia.

Na questão das leis do mercado que em nosso país acabou por relacionar-se decisivamente com a gestão das escolas, sugerimos o filme, disponível em DVD, “Perfume de mulher”, que apresenta uma assembléia disciplinar realizada em um colégio tradicional dos Estados Unidos da América.

Já dizia um dos nossos autores que não basta “dar o peixe” ao nosso estudante, no processo de aprendizagem da vida. Também não basta ensinar a pescar. É preciso desvendar junto com ele quais os movimentos das águas nas quais estamos pescando (PARRON MARIA 1998).

As leis do mercado, em nossa sociedade, alcançaram a educação escolar, por força das organizações empresariais que se denominam escolas e que surgiram como anomalia do sistema, crescendo sob os olhares omissos das autoridades responsáveis pela Educação. Na Lei Federal n.º 9394/96, de diretrizes e bases da educação nacional, não souberam os legisladores como definir esse tipo de escola e a denominaram pela negativa.¹⁶

Em outros países, vemos o sistema de ensino dividido entre escolas públicas e particulares, sendo estas confessionais. Na Espanha, por exemplo, existem as escolas concertadas que são particulares, mas nas quais os professores são mantidos pelo Estado. Não há registro histórico de países nos quais as escolas são empresas e os professores empregados. O Brasil inaugurou essa anomalia durante os anos do regime militar ditatorial e

¹⁶ Artigo 20 da LDB vigente: As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas e jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias...; III – confessionais...; IV – filantrópicas, na forma da lei.

provavelmente já conseguiu exportá-la. Aqui, esse tipo de comércio vem crescendo, especialmente na educação superior. As notícias a esse respeito não denotam o menor pudor em chamar de “negócio” o que nós educadores vínhamos chamando de educação superior, mas que já sabíamos que no mínimo se tratava de organizações empresariais:

Nos últimos 10 anos, o número de instituições privadas de ensino superior mais do que dobrou. Em 2010, quando foi feito o último levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elas somavam 2,1 mil, enquanto a rede pública contava com 278. Depois do forte crescimento de novas entidades abertas no início dos anos 2000, os grandes grupos universitários apostam na expansão dos seus negócios.

Em geral, os grandes grupos defendem a expansão do negócio como uma forma de passar adiante um modelo de ensino. O crescimento tem ocorrido em todos os Estados, com predominância na região sudeste.(IPAE 138 - 08/12)

3.4. Instrumentos de avaliação na educação profissional

Na maioria das histórias relatadas até esse ponto, a metodologia de ensino foi a análise das práticas vividas e a reflexão teórica necessária para compreender e transformar a própria prática. Os instrumentos referentes a essa metodologia são o diálogo e a escrita de itens dissertativos. Há instrumentos importantes em todas elas, sendo os mais sofisticados o aplicativo no IPAD e o HOLTER. Mas estes instrumentos não foram aplicados na avaliação da educação profissional e sim na avaliação das competências dos profissionais, no caso a médica pneumologista e o motorista de táxi.

Na primeira vivência didática apresentada, a da confusão conceitual entre etanol e gás metano, o instrumento foi a metodologia dialética na didática, que utiliza a participação do aluno em nível de parceria com o professor, sendo necessária a humildade como atitude e os conhecimentos específicos da pedagogia, para cumprir o processo de reflexão, este sim utilizando o diálogo como instrumento de aprendizagem profissional, no caso

daquele curso, que forma professores especializados na didática interdisciplinar.

Na segunda vivência apresentada, da confusão entre duas palavras com a mesma pronúncia, Russel e Husserl, o instrumento de avaliação da aprendizagem dos futuros profissionais pedagogos foi num primeiro momento a prova escrita com a consulta às anotações de aula, constando a questão específica de um enunciado contendo uma lacuna que deveria ser preenchida com apenas uma palavra: indução. O erro cometido por algumas alunas de Pedagogia foi detectado mediante a leitura das provas, nas quais constava a palavra “fenomenologia”, no lugar da palavra “indução”. Para construir essa questão, a professora utilizou a técnica do enunciado que exigia reflexão e conhecimento de dois métodos diferentes de raciocínio: a indução e a fenomenologia. Sendo complexos esses conhecimentos, acrescentou a técnica da consulta às anotações.

Mas para compreender a natureza do erro, foi preciso um encontro presencial de avaliação, com as provas escritas em mãos, o que levou a professora a avaliar a falta de conhecimento dessas alunas não somente dos conceitos, mas de todo o conteúdo referente aos métodos de raciocínio. Poderia dizer-se até que tais alunas ou não haviam compreendido nada das aulas, ou não estariam participando com sua atenção das aulas, ou até mesmo haveriam faltado a essas aulas. O instrumento utilizado num segundo momento de avaliação foi a entrevista.

Na terceira vivência apresentada no primeiro capítulo, da confusão por parte de um menino de cinco anos de idade entre um ponto de exclamação e um i, ficando clara a inversão visual do pingo do i e do ponto de exclamação no processo de alfabetização da criança, o instrumento de avaliação também foi o diálogo, acrescentando-se o afeto e o cuidado na providência inicial de escrever uma carta e postá-la no correio para que a criança a recebesse e a

abrisse, técnica essa utilizada frequentemente pelas professoras da educação infantil, havendo em algumas escolas o correio escolar¹⁷.

Na primeira história do segundo capítulo, da médica pneumologista, o instrumento foi o HOLTER, porem utilizado com o cuidado e os conhecimentos médicos dentro de uma atitude que chamamos PLUS, na educação profissional. A atitude PLUS é aquela que excede o nível obrigatório das competências e atinge algo mais, sendo esse elemento decisivo para o resultado das ações.

Na segunda história do segundo capítulo, do motorista de taxi que ficou com o IPAD, o instrumento foi um aplicativo sofisticado da WEB, desconhecido do taxista e provavelmente da própria empresa administradora dos taxis, porem com a persistência da cliente numa atitude que vai além dos conhecimentos específicos da técnica de comunicações, alcançando o nível de uma tentativa de esclarecimento em favor do motorista, pagando a corrida de volta e dando inclusive a diferença em dinheiro. É muito provável que essa última aprendizagem profissional não tenha sido realizada, porque é muito complexa a possibilidade de aprender um comportamento honesto, quando não existem as condições da qualidade humana, nem a vontade de aprender, no sentido de modificar o comportamento anterior.

Nessas duas histórias, a avaliação da aprendizagem profissional foi realizada mediante a reflexão feita pelo sujeito protagonista da ação, positivamente no caso da médica e negativamente no caso do motorista.

¹⁷ TOLSTOI diz em seus escritos a respeito da educação que, frequentemente, as crianças têm dificuldades para aprender uma nova palavra não por causa de sua pronúncia, mas do conceito ao qual se referem. Quando o conceito já amadureceu, quase sempre existe uma palavra disponível (apud POZO 1998: p. 200).

3.5. Registro em notas ou em conceitos?

Embora possa parecer estranho, para responder a essa pergunta tão simples entendemos ser útil antes fazer um resumo do que vimos até o momento, nesse livro. Isto, porque a resposta é complexa.

Com o pressuposto de que avaliar é descrever as manifestações da aprendizagem sem atribuir-lhes valor moral, a presente proposta de avaliação pretende apresentar algumas práticas da educação escolar, no âmbito da tensão entre o sistema instituído nas escolas e as possibilidades de cumprir-se a concepção democrática. Tornar consciente o processo de aprendizagem é uma ação que envolve uma seleção de significados. Essa seleção pode ser chamada de auto-avaliação, quando a tomada de consciência se refere à própria aprendizagem, processo este que é chamado de meta cognição. A auto-avaliação enquanto forma avançada de avaliação da própria aprendizagem tem a seleção de significados como sua principal característica e pode ser conceituada como distinta da meta cognição, sendo porém não separáveis ambos os processos. A avaliação é conflituosa, complexa e impenetrável, porque em grande parte se passa no âmbito do inconsciente e como tal deve ser respeitada. Tradicionalmente praticada como sendo a comparação entre os resultados obtidos e os padrões estabelecidos, a avaliação assume um caráter de transgressão, ao tornar-se democrática, pois os próprios padrões são questionados. Os padrões são culturais, portanto construídos historicamente e em nossa sociedade condicionados por um modo de produção capitalista que se transforma ao longo do tempo, mas não permite que sua natureza seja alterada.

Ao romper os padrões culturais, a avaliação auxilia as manifestações da vida e da natureza, quando praticada sem julgamentos morais ou de comparação. A relação da aprendizagem e da avaliação com o tempo da vida recomenda a concepção cumulativa e não a concepção pelo cálculo de médias dos resultados apresentados em diferentes tempos. Entretanto, se a aprendizagem tem todo o tempo da vida para realizar-se, a avaliação tem

momentos de registro, o que significa que a aprendizagem se realiza em tempo contínuo e a avaliação tem somente o tempo que ela mesma representa, numa representação que chamamos discreta.

Para o registro, são necessários instrumentos capazes de fazer a tomada dos dados, sendo sugerida essa tomada durante o próprio processo de aprendizagem, do qual a avaliação faz parte. Os momentos instituídos de verbalização, a técnica de seminários e de assembleias com papéis alternados entre os participantes podem ser instrumentos de avaliação, se contarem entre seus componentes a descrição e a socialização do processo. Sendo tomados todos os cuidados na direção que o processo for assumindo, podemos chegar a cumprir a proposta de transformar conhecimentos em pensamentos e em atitudes.

A educação entendida como sendo uma ação, e comunicativa, necessita de todas as linguagens para expressar-se, especialmente a linguagem verbal. Os critérios de avaliação passam a ser apenas indicativos da direção a ser tomada, porém sabendo-se que eles se transformam durante a ação da aprendizagem, porque os significados também mudam. Assim, na avaliação da aprendizagem não cabe a comparação, nem mesmo com critérios estabelecidos, e também não cabe a classificação, ainda que existam momentos na educação escolar, nos quais muda a direção do processo de avaliação, como no caso de concursos. Mas esta já é uma outra proposta, ressaltando-se que também pode ser democrática, pela sua forma de existir.¹⁸

Desse resumo, vamos nos deter num dos parágrafos:

A avaliação auxilia as manifestações da vida e da natureza, quando praticada sem julgamentos morais ou de comparação.

Antes de decidir a questão do registro em notas ou conceitos, temos que rever a prática da avaliação sem julgamentos morais ou de comparação, ainda muito comuns em nossas escolas e instituições de ensino superior.

¹⁸ No livro *Lições de Didática*, organizado por Ilma Passos Alencastro VEIGA e editado pela PAPIRUS, apresentamos um capítulo intitulado **Avaliação e aprendizagem**, o qual aprofunda os conceitos e teorias relatados nesse resumo.

Quando um registro indica uma dessas expressões ou uma expressão equivalente a essas, o que geralmente está expresso no regimento da instituição: Excelente, Bom, Satisfatório, Insuficiente – esse registro está fazendo um julgamento de valor e será equivocado, se for de natureza moral.

Por quê? Como se explica que um julgamento de valor, num simples resultado de aprendizagem, possa constituir-se em um julgamento moral?

A avaliação tem um componente de julgamento, facilmente transferível de um resultado de aprendizagem para a pessoa que está sendo avaliada. Novamente recorremos a uma vivência, para explicar a razão de defendermos a avaliação descritiva e a carga emocional do julgamento.

3.6. Vivência n.º 9: avaliar, perguntar e responder, três operações mentais superiores

Uma prática de avaliação descritiva, que favorece a atitude de não julgamento e de incentivo ao aperfeiçoamento da aprendizagem, é a técnica de seminários na educação superior. Em trabalho anterior (WACHOWICZ e ROMANOWSKI, 2002), demonstramos a técnica da assembleia (*Álgebra ou eletricidade?*), na qual uma turma de 60 alunas de Pedagogia debateu, em três sessões de 90 minutos cada uma, o tema *O Banco Mundial na Educação Brasileira*. A turma foi dividida em três blocos, sendo que 20 alunas foram encarregadas de fazer perguntas, após a preparação do tema em aulas de exposição dialogada e vídeo-conferência. Outras 20 alunas foram encarregadas de responder às perguntas feitas pelas colegas e outras 20 alunas foram encarregadas de avaliar o processo de cada participante, enquanto se desenvolvia. Os papéis foram sendo substituídos em cada sessão, de tal forma que todas as alunas fizeram os papéis de perguntar, responder e avaliar. A técnica foi avaliada mediante uma exposição aberta de suas próprias opiniões, por escrito. 36 alunas fizeram a avaliação da técnica, e os resultados demonstraram a possibilidade de se estabelecerem três categorias para a

organização das respostas: a participação nas assembleias, o conteúdo dos textos e a avaliação da participação das colegas. Disseram-me as alunas que aprenderam mais do que esperavam, num assunto tão complexo. Transcrevi todos os depoimentos e denominei *Álgebra ou eletricidade* essa parte do artigo, porque nas falas das alunas transpareceu claramente o aspecto emocional da avaliação, além do aspecto lógico da aprendizagem. Foi Carlos Drummond de Andrade quem me esclareceu o que acontece na avaliação da aprendizagem, enquanto o processo ocorre.

Quando alguém dispõe apenas de uns poucos minutos para fazer algo muito importante e que exige não somente largo espaço de tempo, mas também uma calma dominadora – algo de muito importante e que não pode absolutamente ser adiado, e se esse alguém é nervoso – sua vontade se concentra, numa excitação aguda, e o trabalho começa a surgir, perfeito, de circunstâncias adversas. (DRUMMOND DE ANDRADE, in MORICONI, 2000, P. 139)

O fato de avaliar a participação de cada colega, enquanto ocorria, despertou sentimentos tão intensos, que a maioria da turma rejeitou as avaliações quando foram apresentadas em síntese, ainda que com a ressalva de que não seriam computadas oficialmente, pois já havia uma resolução do Conselho Universitário (PUCPR 2003), que permitia ao professor lançar as notas bimestralmente apenas para informação, e somente ao final do semestre oficialmente, para constar no histórico escolar. Essa resolução era nova no ano letivo de 2003, quando ocorreram os acontecimentos que relatamos, e ainda pouco divulgada, pois embora constasse na íntegra o seu teor no guia acadêmico, distribuído no início do ano letivo para todos os alunos, os professores em sua maioria não a praticavam, sendo opcional a forma de avaliação: bimestral por média, ou semestral, na forma cumulativa.

Interpretamos da seguinte forma a recepção negativa da avaliação: enquanto a maioria dos professores permanecia no procedimento antigo de calcular o resultado do semestre pela média, as alunas não acreditavam na possibilidade de haver uma avaliação descritiva, para comunicar o andamento do processo de aprendizagem. Nesse lance, ficou provado que o sistema estabelecido é determinante da atitude das alunas diante da auto-avaliação.

Difícilmente um professor pode instituir uma prática descritiva, coerente com a concepção cumulativa da aprendizagem e da avaliação, se o sistema continuar a praticar a avaliação prescritiva, na concepção punitiva. É a função diretiva da avaliação: assim como se avalia, assim se ensina.

Tradicionalmente é o professor que avalia, e sem a participação dos alunos. Transferir a concepção de avaliação externa para a concepção de auto-avaliação, feita com a seriedade da socialização dos conhecimentos no processo de aprendizagem, é uma ação que demanda história, e a história somente se constitui na prática do cotidiano, como síntese de múltiplas determinações. Por isso é que a história tem que ser poderosa, para substituir a história existente. Não basta fazer uma resolução do CONSUN (Conselho Universitário, na PUCPR) e publicá-la no guia acadêmico, se sua implantação não for cuidadosamente aplicada na vida cotidiana da universidade. Nesse caso, a intencionalidade passa a chamar-se vontade política, porque institucional.

Além disso, no relato da técnica de seminário com avaliação descritiva e socializada, é preciso considerar as circunstâncias adversas: fazia muito calor nessa época, a sala de aula era pequena para sessenta alunas distribuídas em três grupos em forma de “ferradura”, para que todas pudessem estar frente a frente e não de costas umas para as outras, como acontece na arquitetura equivocada das salas de aula apinhadas de carteiras. Em nosso caso, ainda havia o fato de ser a arquitetura duplamente equivocada, pois as paredes foram feitas de tal forma, que o som das outras salas vizinhas passava para a nossa, e vice-versa. Outra circunstância adversa foi a complexidade do tema, embora disso resultasse exatamente a boa aceitação da técnica, mas não da avaliação. Estabeleceu-se um nervosismo agudo no momento da comunicação dos resultados.

Curiosamente, para mim, a conjunção dessas circunstâncias adversas produziu um ambiente favorável ao trabalho, como um clima novo na turma. Pensei então: em Álgebra, negativo com negativo dá positivo; mas em Eletricidade, é preciso um pólo negativo e um positivo para que a corrente de

energia se produza. A lógica da Álgebra é mais abstrata do que a lógica da eletricidade. Qual a diferença? No plano da aprendizagem, talvez a lógica esteja mais para a da eletricidade, porque a emoção é importante.

Assim, quando pensei que estava tudo perdido, aconteceu o melhor. Quando as alunas choraram as notas baixas e foram em comissão reclamar à chefia, criticando a forma pela qual foram avaliadas, eu me irritei muito. Mas desse desencontro, surgiu nosso entendimento (WACHOWICZ e ROMANOWSKI 2002).

Na primeira oportunidade em que relatei essa experiência, numa semana de estudos promovida pelo Centro Acadêmico Paulo Freire, do Curso de Pedagogia da PUCPR, uma aluna me aparteou dizendo: *Seu trabalho deveria chamar-se Álgebra e Eletricidade, e não somente Álgebra ou Eletricidade, porque as duas lógicas estão presentes, como sempre.*

Fiquei boquiaberta. Essa aluna alcançou, num relance, uma questão epistemológica que me preocupava há muitos anos (WACHOWICZ 2002): a lógica dialética, mais concreta, não elimina a lógica formal, porque esta também é concreta. As duas se completam, como também se completam os aspectos emocionais e intelectuais, na aprendizagem. O papel de cada um dos aspectos é diferente, embora não sejam separáveis, todos os aspectos. Não existe na realidade do processo de aprendizagem e da avaliação, o “ou” e sim o “e”, da Lógica e da História.

Recordo com emoção que uma das alunas reclamou veementemente da “nota” – 5,5 – atribuída pelas colegas e por mim, dentro da técnica da assembléia. Essa aluna dizia:

- A senhora me deu 5,5 e meu pai não vai aceitar essa nota. Eu sou casada, mas é meu pai quem paga a Faculdade. No Curso de Pedagogia, ninguém tira menos que 7!

- Mas seu pai não vai saber dessa nota, porque não vai para o edital, foi só uma técnica para aprender a avaliar, a perguntar e a responder.

- Vai sim, a senhora é nova e não sabe como as coisas são por aqui.

- Já disse que não vai! A finalidade é informar como está indo o processo de aprendizagem!! Para cada aluna, em cada item do programa!!!

Os ânimos começaram a exaltar-se e na sequência a professora perdeu o controle da situação e disse:

- Você é 5,5!

Nesse momento, a própria professora manifestou a confusão entre resultados de aprendizagem e a avaliação da própria pessoa que aprende. Essa confusão está introjetada no inconsciente dos professores e dos alunos, por uma longa história de julgamentos de valor moral atribuídos na prática escolar.

Voltando à nossa pergunta – Notas ou Conceitos – entendemos que ambos podem ser utilizados igualmente, mas sem a conotação de julgamento de valor moral e de comparação. O importante não é expressar notas ou conceitos. O importante é o contexto que chamamos democrático, o qual não admite julgamentos de valor moral nem comparações entre os estudantes.

Classificar estudantes é uma prática equivocada, tanto em termos éticos quanto em termos pedagógicos: éticos, porque a aprendizagem é um domínio íntimo, pertencente a cada pessoa; e pedagógicos, porque a teoria da avaliação já determinou que a forma avançada de avaliar é aquela que se realiza com a auto avaliação.¹⁹

Ao respondermos à pergunta Notas ou Conceitos, diríamos: Percentuais calculados em relação ao total de competências desejado. Mais radical ainda seria a posição, no regimento escolar, de declarar apenas, em relação a cada aluno: Apto a prosseguir e/ou Não apto a prosseguir.

¹⁹ Ver a respeito desse tema o livro: BONNIOL, J. J. ; VIAL, M. (2001): *Modelos de avaliação: textos fundamentais*, especialmente na parte referente à avaliação formativa: p. 279 e seguintes.

No histórico da avaliação da aprendizagem praticada nas salas de aula, os professores consciente ou inconscientemente comparam um aluno com os outros, seja pela nota seja pelo conceito. O próprio aluno pratica essa comparação, pois a cultura da competição é dominante não somente na escola, mas em toda a sociedade.

Mas na concepção democrática da aprendizagem escolar, uma pessoa somente pode ter sua avaliação comparada com suas próprias avaliações anteriores, e não com a avaliação de outras pessoas.

Será muito difícil eliminar a comparação, assim como é muito difícil eliminar o julgamento de valor moral na avaliação da aprendizagem, pois ambos fazem parte de práticas que foram incorporadas pela cultura escolar.

A expressão dos resultados em notas tem mais um efeito equivocado na avaliação da aprendizagem: favorece a prática do registro final pela média aritmética, a qual é condenada não somente pelas teorias de avaliação, mas também pela própria legislação, que recomenda a avaliação cumulativa.

A relação da aprendizagem e da avaliação com o tempo da vida indica a concepção cumulativa e não a concepção pelo cálculo de médias dos resultados apresentados em diferentes tempos. Entretanto, se a aprendizagem tem todo o tempo da vida para realizar-se, a avaliação tem momentos de registro, o que significa que a aprendizagem se realiza em tempo contínuo e a avaliação tem somente o tempo que ela mesma representa. Para o registro, são necessários instrumentos capazes de fazer a tomada dos dados, sendo sugerida essa tomada durante o próprio processo de aprendizagem, do qual a avaliação faz parte.

A avaliação da aprendizagem na modalidade da Educação à distância apresenta algumas vantagens: a comparação entre alunos torna-se menos provável. A maioria das instituições de ensino superior pratica a divulgação dos resultados mediante senhas pertencentes a cada aluno, o que dificulta a comparação. Mas alguns professores comunicam em sala de aula os resultados e até mesmo comparam os alunos entre si, classificando-os em

fortes, médios e fracos. Ou primeiro lugar, etc. A informatização minimizou esse vício da cultura escolar, mas, como toda manifestação cultural, permanece entre as pessoas menos avisadas.

Outra vantagem da Educação à distância é a possibilidade de fazer os registros de avaliação durante o processo de aprendizagem, cada aluno sendo levado pelo regulamento do curso a registrar seus avanços e suas perdas. A instituição deve estar atenta à elaboração de instrumentos capazes de levar o aluno a esse acompanhamento, dentro da concepção de auto - avaliação como sendo a forma avançada da avaliação da aprendizagem. Dessa forma seria favorecida a concepção da avaliação formativa, que tem o significado de aperfeiçoar o processo de aprendizagem e não apenas certificar os resultados finais.

Na Educação à distância, a auto - avaliação é recomendada. E na educação profissional a avaliação formativa pode ser aplicada, na forma cumulativa.

Nessa modalidade, o cálculo de médias não se aplica, visto que a avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes de forma integrada somente pode ser realizada por um desempenho de qualidade crescente, ou decrescente, nesse último caso como não aprendizagem. Utilizando uma metáfora, ninguém pode dizer que um aluno avaliado como tendo 20% de aproveitamento ao final do primeiro semestre e de 100% ao final do 2.º semestre, deva ter como registro de avaliação um valor como 60%, pois ao final do processo ele demonstrou 100%, não sendo válidos os 60%. Sua avaliação deve ser 100%, aplicando-se o princípio cumulativo.

CAPÍTULO IV

Técnicas de avaliação da aprendizagem profissional

As técnicas derivam do método que se aplica à avaliação da aprendizagem. Por sua vez, a questão do método sub assume o quadro teórico. Nossa opção se explicita na concepção dialética do ensino e da aprendizagem, aplicando - se as categorias da contradição e do movimento histórico, no plano da lógica, ao trabalho pedagógico.

Na concepção dialética do método didático, os elementos não são apenas importantes em si mesmos, mas sim, e muito mais, nas relações que se estabelecem entre eles. VYGOTSKY explica essa afirmação com um exemplo, a partir do qual se pode fazer a analogia com a aprendizagem pelo método dialético na didática:

O enfoque elementarista da Psicologia associacionista pode ser comparado à análise química da água que a decompõe em hidrogênio e oxigênio, nenhum dos quais tem as propriedades da totalidade, e cada um deles tem qualidades que não estão presentes na totalidade. Os estudiosos que aplicarem este método para buscar a explicação de alguma propriedade da água – por exemplo: por que a água apaga o fogo? – descobrirão com surpresa que o hidrogênio acende o fogo e o oxigênio o mantém. Tais descobertas não lhe ajudariam muito na solução do problema... A chave para a compreensão das qualidades da água não se encontra em sua composição química, mas na interconexão de suas moléculas. (VYGOTSKY 1934 apud POZO 1998: p. 167).

Pelas vivências apresentadas até aqui, a avaliação parece incluir essa explicação do método, mas escapar para além desse quadro; somente quando se acrescenta o componente psicanalítico de análise alguma luz pode ser vislumbrada. Parece-nos evidente essa afirmação, quando as alunas de Pedagogia da vivência n.º 9 aprovaram a técnica da assembléia nas etapas de perguntar e responder, mas não na etapa de avaliar. Numa comparação, não se trata apenas de álgebra (lógica), mas também de eletricidade (psicanálise).

Então, torna-se mais claro o perigo de se tratar apenas tecnicamente o tema, ainda que com todos os cuidados da lógica dialética.

O inconsciente determina grande parte das ações didáticas, como de resto grande parte das ações humanas. A palavra como instrumento de aprendizagem é reforçada, no sentido de permitir a progressiva tomada de consciência do aprendiz quanto ao seu processo de aprender. Verbalizar o que se passa no processo de aprender seria a primeira técnica de avaliação da aprendizagem profissional. É o aluno quem cumpre essa etapa, que podemos chamar de meta cognição. A verbalização tem o sentido de tornar consciente o próprio processo de aprender. O papel do professor nessa etapa é de mediador, provocando o esclarecimento dos argumentos para explicar o que se passa e o que o aluno relata. Assim, a técnica da verbalização se realiza durante o processo de aprendizagem. Seu registro é simplesmente positivo ou negativo: aprendeu ou não. Mas os detalhes é que são importantes, porque levam ao veredito.

Os acréscimos da lógica desembocam na coerência como categoria filosófica central, porém tomada nos conflitos inerentes a todos os processos sociais que tenham intencionalidade, como é o caso da aprendizagem escolar. A questão da subjetividade é retomada e se manifesta no aluno e no professor, recolocada no contexto da escola como instituição social. A socialização do processo então se coloca em todas as suas possibilidades, entendendo-se a inter-subjetividade como indicadora dos procedimentos de avaliação, respeitadas as categorias anteriormente consideradas, da meta cognição, da contradição, da intencionalidade e da coerência.

Entendemos que o maior problema na avaliação da aprendizagem escolar seja o registro e não o processo, pois o professor e os alunos cumprem esse processo, de alguma forma. Seu sentido ético e político é que nem sempre se manifesta na direção democrática: quase nunca, podemos dizer, pois a sociedade que mantém a instituição escolar raramente se apresenta como sendo democrática.

O mais democrático seria utilizar como instrumento a auto-avaliação instituída: pois se já existem instrumentos para o próprio protagonista fotografar a cena que ele escolheu, incluindo sua própria pessoa na cena, pela programação da máquina, por que não poderíamos instituir a auto-avaliação na escola? Basta criar os instrumentos.

Entretanto, os instrumentos são muito complexos, o que pode ser previsível, pois se trata de um processo muito complexo, o qual para cumprir-se exige uma metodologia muito complexa.

No presente capítulo, apresentamos uma vivência referente à avaliação classificatória, em banca de concurso, para destacar a técnica da observação segundo a matriz descritiva e a matriz de julgamento.

4.1. Vivência n.º 10: a avaliação para classificação

Tivemos uma experiência recente em metodologia da avaliação, numa banca de concurso para ingresso de professores na carreira docente da Universidade Federal do Paraná. A exigência para inscrição era o diploma de Mestrado em Educação, e o cargo em questão o de professor assistente, na Disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico. Havia uma vaga e inscreveram-se mais de cinquenta pessoas, das quais 35 passaram na prova escrita. Para essa prova, o momento da avaliação foi a leitura pública. Constatamos a presença da auto-avaliação, quando alguns candidatos não compareceram à leitura pública, sendo que haviam assistido à primeira sessão de leitura, que foi organizada por ordem alfabética. Entendemos que o caráter público das sessões de leitura tenha essa finalidade: sendo o tema o mesmo para todos os candidatos, e dadas as condições igualmente para todos (seis horas para a escrita, sendo a primeira dedicada à consulta de textos após o sorteio do ponto), os candidatos que ouviram as provas lidas e desistiram de vir fazer a sua leitura, provavelmente sentiram o nível dos textos escritos, que a Banca mesma considerou de alto nível, havendo estabelecido em consenso os

critérios de domínio do conteúdo, delimitação do tema, contextualização, unidade temática (coesão e coerência), domínio do código e estrutura do texto.

A essa altura, o leitor pode estar perguntando: como foram considerados os textos “de alto nível”, se o julgamento e a avaliação classificatória foram inicialmente proscritos em nossa teoria da avaliação? É que neste Concurso, a finalidade foi selecionar um candidato, entre mais de 50. As “regras do jogo” (HADJI, 1994) já estavam dadas, e incluíam a classificação dos candidatos, que não tem sentido na avaliação da aprendizagem.

Escolhemos esse exemplo, inclusive para demonstrar que as diversas formas nas quais se utiliza a avaliação têm alguns componentes comuns, como a auto-avaliação, e outros não, como a classificação. Na avaliação da aprendizagem, a classificação não tem sentido, porque a aprendizagem é um direito do estudante. Para além da aprendizagem escolar, a aprendizagem da vida é um direito de toda pessoa, durante todo o tempo. Nesse caso, a classificação dos aprendizes fere o direito que têm à aprendizagem, porque pode excluí-los do processo: no pior dos casos, existe a auto-exclusão, que é reconhecidamente uma consequência do fracasso escolar.

As demais provas foram individuais, e a avaliação tomou mais de doze horas de trabalho da Banca por dia, durante dez dias úteis. Os instrumentos foram diferenciados: se na prova escrita o instrumento foi a leitura pública, na prova de títulos a Banca seguiu as determinações da respectiva Resolução do Conselho Universitário. Assim, todos os candidatos tiraram a nota sete, pois cumpriram pela inscrição o requisito básico de titulação, que foi o Mestrado em Educação. A partir da nota sete alguns candidatos, que haviam apresentado seu currículo no formato exigido pela resolução, tiveram pontuação de acordo com os títulos apresentados. Assim, foram aprovados nessa prova de títulos todos os candidatos, sendo que foram lidos pela Banca todos os currículos dos candidatos aprovados na prova escrita. A prova de análise de currículo foi realizada mediante o instrumento da entrevista, apresentando-se o candidato individualmente para a Banca em conjunto, sendo

dadas notas individuais pelos cinco membros da Banca. O procedimento de avaliação dessa prova foi a observação durante a entrevista, anotando cada membro da Banca suas impressões e dados de análise em ficha própria.

Na prova didática, que a Resolução priorizava em caso de empate, também foi utilizada ficha própria de anotações realizadas durante a apresentação do candidato. Ao final, as notas de cada membro da Banca foram divulgadas em sessão pública, referentes a cada candidato, revelando-se então a classificação dos mesmos. Foram 18 candidatos aprovados e somente a primeira foi chamada para contratação.

4.2. Aplicação da técnica de observação

O processo de avaliação da prova de análise de currículo e da avaliação da prova didática foi extraordinariamente complexo, pois a observação de cada membro da Banca, com suas anotações realizadas durante a prova de cada candidato, foi um material muito rico e impregnado pela subjetividade de cada avaliador. Foi necessário conversar muito sobre esses dados, e o instrumento utilizado nessa conversação foi a argumentação, respeitando-se o direito de cada avaliador emitir sua nota, sem o conhecimento dos demais.

Percebemos então que os instrumentos são extremamente diversificados, conforme a natureza da avaliação. Encontram-se alguns instrumentos básicos, como a ficha de registro de observações, as normas legais, a leitura pública, a ficha de pontuação dos títulos e a entrevista. O que pudemos aprender nesse processo é que não são os instrumentos básicos que nos orientam nas decisões, unilateralmente, mas sim as relações entre tais instrumentos. Foi sendo construída uma teia de relações durante o processo, e para ser favorecida a objetividade da construção dessa teia, as notas foram sendo dadas individualmente em envelopes fechados, cuja leitura foi sendo realizada pelos membros da Banca individualmente, sendo preenchida a ficha

completa no computador, em tela projetada na sessão pública que foi convocada para apuração final dos resultados.

O tempo dedicado à avaliação foi longo, realizado durante a efetivação das provas. Apenas o registro foi finalizado nessa última sessão, quando se tornou clara a mediação da subjetividade de cada avaliador, porém na sua relação com a objetividade do registro, matematicamente feito e apresentado pelo computador, com as médias de cada avaliador para cada candidato, calculadas durante a sessão pública e projetadas na tela, uma por uma. Para a própria Banca foi surpresa o empate de dois candidatos, empate esse imediatamente resolvido pela aplicação da Resolução, que estabelecia a nota da prova didática nesse caso, como critério para o desempate.

Outra grande aprendizagem foi a mudança, ou melhor, a extrema dinamicidade que assumem os critérios, quando postos em prática, ao estabelecer-se sua relação com os fatos. Pareceu-nos que os fatos se transformam em acontecimentos, quando interpretados no seu significado. Sentimos a analogia do cotidiano e da História em suas relações, com as relações que se estabeleceram entre os dados e os critérios. Esses podem ser conceituados como indicativos dos significados, mas não como significados em si mesmos. Portanto, mesmo os critérios estão em processo de transformação e assim foram tratados.

O rigor é necessário no cumprimento das técnicas. Enquanto nos dedicávamos a registrar e observar cada candidato na técnica da entrevista, percebemos que em outras bancas cada candidato foi avaliado na entrevista por dois ou três membros da banca e não cinco em conjunto, para “economizar” tempo com esse revezamento, pois em todas as bancas era muito grande o número de candidatos.

O revezamento em nossa opinião comprometeu toda a técnica da entrevista, pelo componente da subjetividade. No caso da entrevista ser realizada pelos cinco membros da banca em conjunto, com o cuidado de após as entrevistas os membros da banca conversarem sobre suas anotações, o

componente da subjetividade pode ser integrado porém superado pelo componente da intersubjetividade.

Na aprendizagem profissional, a avaliação tem na entrevista uma das técnicas mais adequadas, desde que o entrevistador possa estar apoiado em anotações realizadas durante o processo de aprendizagem. A condição para ser cumprido o rigor necessário a essa técnica é o tempo remunerado do professor para a avaliação individual. As observações registradas durante o processo de aprendizagem, em cada ficha de aluno, demandam o tempo da própria aula e a condição é que seja presencial. Mas a verbalização dos registros, individualmente, demanda um tempo dedicado à avaliação. Também a participação do aluno com os argumentos próprios de sua aprendizagem tem uma condição: a entrevista tem seus fundamentos em registros específicos e deve ser realizada logo após a aula, para que os argumentos verbalizados não se percam em generalidades.

Outra técnica que se pode extrair dessa vivência é a leitura pública. Em sua aplicação à aprendizagem profissional, essa técnica pode ser descrita da seguinte forma: os alunos recebem com antecipação os esclarecimentos necessários para a avaliação. Um desses esclarecimentos é a obrigatoriedade de escrever o aluno suas impressões sobre o trabalho realizado em aula. Sendo esse trabalho o mesmo para todos, certamente as impressões de cada um são diferentes, cumprindo-se o princípio da pedagogia diferenciada, que coloca nas estratégias de aprendizagem as diferenças individuais: segundo essa teoria, cada aluno tem suas próprias estratégias de aprendizagem.

Escrever e registrar o processo pelo qual o aluno realizou suas estratégias é um momento que pode ser cumprido logo após a aula, sem a presença do professor. A apresentação pública seria na aula seguinte, nos dez minutos iniciais. O rigor no cumprimento dessa técnica está em que as anotações sejam discutidas pontualmente pelo grupo de alunos. A auto - avaliação então se realiza durante essa discussão. O registro é feito pelo professor e pelos alunos, individualmente, durante a discussão. Esses registros compõem o que STAKE denominava a matriz de descrição. Essa matriz é a

base para a matriz de julgamento. Apoiando-se nos registros que descrevem o desempenho de cada aluno, em número igual ao de alunos presentes mais o seu próprio registro, o professor tem dados estatísticos para fazer o julgamento.

Em fichas individuais com o nome de cada aluno, a matriz descritiva é constituída de um espaço para o avaliador escrever suas anotações, havendo em baixo desse espaço a matriz de julgamento, que se refere à escala estabelecida pelo regimento do curso: A – B – C – D – E, por exemplo, sendo marcada uma das alternativas, com base nas anotações descritivas.

Lembrando-nos da vivência n.º 9, que denominamos “Avaliar, perguntar e responder”, na consciência dos alunos pode ocorrer a contestação:

- A senhora me deu 5,5 e meu pai não aceita uma nota menor que 7...

- Mas foram suas colegas mais a minha nota que indicaram 5,5!

- No Curso de Pedagogia, ninguém tira menos que 7!

Temos três elementos nessa fala, os quais interferem na avaliação: primeiro, a força do hábito formado pela cultura das instituições de ensino, segundo a qual quem dá a nota é o professor. Ainda que houvesse sido explicada e vivenciada a técnica da assembléia, pela qual as alunas avaliaram, fizeram perguntas e responderam às perguntas das colegas, técnica essa relatada na vivência n.º 9, no momento da contestação a aluna expressa: *A senhora me deu 5,5!E vai para o edital, sim, a senhora não conhece as normas daqui, a senhora é nova nesta Universidade!*

Temos a lembrança de um aluno em curso de pós – graduação, no qual utilizávamos a técnica de apresentarem-se os alunos em equipes que preparavam suas sínteses para seus colegas, a partir de textos selecionados. Este aluno tinha uma clara liderança no grupo de seus colegas, a ponto de nós, enquanto professora, haveremos perguntado a ele as causas do nervosismo demonstrado por alguns alunos nos momentos antes das apresentações.

- Eles têm medo de mim? Afinal, essa apresentação não será avaliada com a finalidade de certificar o conceito final, é só mais uma forma de aprendizagem.

- Não, professora. Eles têm medo é dos colegas mesmo...

Então pudemos entender que, na educação escolar, a mediação pedagógica é exercida pelo grupo, no qual se exerce a ação didática, esta sim, dirigida pelo professor.

O terceiro elemento a considerar na fala da vivência n.º 9 é a cultura do Curso, cultura essa existente em cada instituição de ensino.²⁰ Na concepção da aluna, *No Curso de Pedagogia, ninguém tira menos que 7!*

Essa cultura referente a cada curso interfere na avaliação e é resultante da história dos cursos. A educação profissional tem uma história, como todo curso. Em nível médio, os cursos de aprendizagem profissional foram inicialmente tratados como destinados a uma população menos favorecida, na concepção de uma sociedade de classes. Mas essa concepção foi vencida pela própria história, que ultrapassou com a tecnologia o status das profissões chamadas liberais, inicialmente consideradas mais intelectualizadas. O antagonismo entre o trabalho manual e o intelectual, existente desde nossas raízes culturais na Grécia antiga, vai sendo progressivamente substituído pelo avanço da Ciência em conjunto com a Tecnologia. O saber fazer inclui hoje o saber pensar. Mas a cultura formada durante séculos por esse antagonismo permanece, o que se pode observar na pouca atenção dada aos processos de pensar, nos cursos técnicos.

Temos um exemplo dessa depreciação do processo de pensamento, na formação dos profissionais: depois de uma chuva muito forte, uma casa foi em parte inundada e um tapete ficou molhado. Uma empresa que limpa tapetes foi chamada, com a seguinte instrução dada pela cliente à atendente no telefonema:

²⁰ Ver a respeito o livro **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**, resultante de pesquisa realizada na UFRGS, por Maria Isabel da Cunha e sua equipe, sendo editado pela PAPIRUS.

- *Podem passar a qualquer hora entre 8 da manhã e 16 horas, de segunda a sexta feira, para levar o tapete.*

Vários dias depois, a cliente telefonou novamente:

- *O que aconteceu, por que não vieram buscar o tapete?*

- *Fomos duas vezes, e não encontramos ninguém em casa.*

- *Então venham agora, que entrego pessoalmente.*

A dona da casa esperou os carregadores e quando chegaram entregou o tapete, mas antes pediu para ver a ordem de serviço. E nela estava escrito: *Passar a qualquer hora, depois das 16 horas.*

Exatamente o contrário do que havia sido dito pela cliente, ao telefone! A conclusão é que a atendente não tem a capacidade cognitiva de prestar atenção a uma solicitação, ou esquece da instrução antes de anotar e escreve qualquer coisa. De toda forma, a capacidade cognitiva não se aplica. Esse fato com outros detalhes repete-se diariamente entre profissionais técnicos. Pessoas são levadas a reclamações constantes, porque as instruções não têm uma percepção suficiente. As instruções por sua vez são dadas muito frequentemente de forma fragmentada, em partes que não resolvem todo o procedimento. É o que FEUERSTEIN chama de percepção episódica, que é o processo insuficiente para a ação, em lugar da percepção analítica.²¹

Outro exemplo da percepção episódica no desempenho profissional é o seguinte: para resolver uma questão de procuração visando receber proventos de uma pensão junto ao INSS, uma pessoa teve que dirigir-se cinco vezes ao posto, porque a cada vez recebia a instrução de um passo apenas. Quando finalmente a verba já estava no Banco e a pessoa para lá se dirigiu, recebeu a triste informação de que as pessoas que haviam assinado o documento final não estavam credenciadas junto ao Banco.

²¹ CURSO DE FORMAÇÃO NO PEI – PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO INSTRUMENTAL DE REUVEN FEUERSTEIN, parte I Apostila teórico didática. **CDCP Centro de desenvolvimento Cognitivo do Paraná** 2012: p.62.

- Então você pode me dar os nomes das pessoas credenciadas?

- Posso, aí estão.

De posse do papel com os nomes das pessoas credenciadas, volta a requerente pela sexta vez ao posto e informa quais as pessoas credenciadas para assinar.

- Nossas informações estão defasadas...

E assim concluiu-se finalmente o processo, sem que a requerente ouvisse pelo menos um *muito obrigado* pela tarefa cumprida, que nem lhe pertencia, mas que por ela havia sido feita.

Voltando à vivência n.º 10, da banca de concurso, os instrumentos utilizados adotaram a técnica da observação na sua forma rigorosa que é a forma do apoio em fichas descritivas segundo as normas da instituição. Nenhum recurso contra os resultados foi apresentado. Os editais não foram contestados em nenhum momento. A banca entendeu que essa aprovação do processo foi devida à transparência cumprida durante todo o tempo do concurso, a ponto de ser a projeção dos resultados em tela para conhecimento público, sendo os cálculos feitos pelo próprio computador. Nem a banca sabia antes dessa sessão pública qual era finalmente o candidato aprovado em primeiro lugar. E novamente foi necessário consultar em público o regulamento, porque houve um empate nesse primeiro lugar, resolvido pela nota da prova didática.

4.3. Técnicas e registro de avaliação

Estudamos até esse ponto as principais técnicas de avaliação e registro, como sendo:

4.3.1. Observação, segundo a matriz descritiva e de julgamento de STAKE

4.3.2. Apresentação de trabalhos em equipes

4.3.3. Auto – avaliação

4.3.4. Entrevista

4.3.5. Prova escrita

4.3.6. Portfólio

4.3.7. Diário

4.3.8. Dissertações, monografias, artigos científicos, trabalhos individuais.

Entendemos que essas são as técnicas aplicáveis à avaliação da aprendizagem profissional e por esse motivo passamos a analisar suas possibilidades, sem que a ordem em que se apresentam tenha um significado de preferência. Cada caso terá que ser estudado pelo professor que conhece sua Disciplina e sua turma de alunos, para então escolher as técnicas de avaliação que melhor se adéquem ao trabalho da aprendizagem. Certamente, não será uma técnica apenas aquela que o professor vai utilizar, mas a combinação entre elas é que se aplica a cada caso.

A avaliação de competências é a que mais se identifica na relação da avaliação com a aprendizagem profissional, desde que a competência seja *definida como a mobilização de saberes e a necessidade de integrar saberes seja praticada*. (DEPRESBITERIS 2011: p.59).

4.3.1. A observação, segundo a matriz de Robert STAKE (adaptada)

Uma das principais técnicas de avaliação por competências é a observação da resolução de problemas relacionados ao trabalho em situações simuladas ou reais, que permita a verificação de indicadores das competências e critérios de qualidade previstos. Nesse sentido, as situações exigem a articulação de conhecimentos diversos, seguidos da

ação concreta para a resolução de problemas (DEPRESBITERIS 2011: P. 69).

Essas afirmações nos parecem corresponder à metodologia do ensino por projetos. O projeto em nossa concepção tem dois elementos básicos: refere-se a uma ação ou conjunto de ações e a um resultado futuro. Mas nossa autora adverte: *a avaliação deverá acompanhar todo o processo de aprendizagem. É preciso valorizar todas as fases deste processo para alcançar uma decisão somativa de nota, certificado ou atestado que possa representar não somente o alcance de um produto final, mas do caminho percorrido para obtê-lo.* (DEPRESBITERIS 2011: p. 59).

A técnica da observação na avaliação de competências pode ser efetivada com a utilização da matriz descritiva e de julgamento de STAKE, descrita anteriormente. Utiliza-se uma ficha individual com o nome de cada aluno e a data da observação (dia, mês e ano). Num espaço em branco de aproximadamente dez linhas, registram-se as observações mais significativas e referentes ao aluno, durante seu desempenho, seja numa apresentação de trabalho, num debate, na elaboração de um produto ou de um processo. Logo a seguir, na mesma ficha, apresenta-se a escala de valores na matriz de julgamento, que é regimental. Em vários cursos de diversos níveis, geralmente são utilizados os valores A= Excelente, ou 9 a 10; B = Bom, ou 8 a 8,9; C= Satisfatório, ou 7 a 7,9; D= Suficiente, ou 6 a 6,9; e E= Insuficiente, ou abaixo de 6.

Esse procedimento denota uma lógica segundo a qual é suficiente o desempenho de um aluno em 60% do total definido como padrão para aprovação. Na maioria dos cursos de nível chamado superior, o limite para ser aprovado diretamente, o qual é chamado “aprovação por média”, é de 70%. É admitida uma prova final para os estudantes que se encontrarem na faixa de 50 a 69%.

A ficha contendo elementos da matriz descritiva e da matriz de julgamento foi uma adaptação por nós realizada e utilizada muitas vezes na avaliação por observação, em cursos superiores e de pós - graduação.

Destacando o caráter de subjetividade contido no registro das observações consideradas mais significativas, nossa experiência recomenda o preenchimento da ficha por todos os colegas e pelo professor (a) avaliador (a), para a avaliação de trabalhos previamente preparados e apresentados oralmente, em equipes, porém com participação individual, porque a avaliação é sempre individual.

Numa turma de Mestrado em Educação, em universidade pública, por exemplo, tivemos 35 alunos participando da Disciplina Avaliação Educacional. A técnica da observação com registro em matriz descritiva e de julgamento apresentava portanto, para cada aluno, anotações e pareceres em número de 35, ou seja: 34 colegas mais a professora. Registrados todos os pareceres, a professora fez realizar-se uma assembléia, na qual foram apresentados os resultados, estatisticamente trabalhados. Essa assembléia teve a duração de cinco horas, com um intervalo de meia hora.

Houve somente quatro pareceres insuficientes, na estatística da turma, os quais foram calculados pela maioria convergente a um parecer, devidamente justificado pelas anotações nas matrizes descritivas.

Os cuidados imprescindíveis para a aplicação da técnica são: a discussão prévia dos critérios, as explicações do funcionamento da ficha e o esclarecimento, no caso dessa Disciplina, de que se tratava somente de uma experiência didática, para aprender a fazer avaliação e compreender os conceitos trabalhados na Disciplina. Cada equipe teve um tempo de preparo para sua apresentação, fora do horário de aula. Esse tempo chegou a ser, para as últimas apresentações, de um mês letivo. A bibliografia básica foi disponibilizada, e os alunos tiveram acesso à bibliografia complementar e outras fontes, por sua iniciativa.

A polêmica foi registrada nos quatro casos de Parecer Insuficiente. Ainda que fosse exaustivamente afirmado que os pareceres não serviriam para o histórico escolar nem para o cálculo de médias ou pontuação, pois o Parecer de cada aluno na Disciplina dependeria de um trabalho escrito individual, entregue 30 dias após o término da Disciplina, com um dos temas trabalhados

em aula e de livre escolha do aluno, ainda assim, a assembléia demonstrou a carga emocional que acompanha a avaliação e, em alguns casos, extremamente polêmica.

Num dos quatro casos, a aluna desistiu não só da Disciplina, mas de todo o curso. Noutro, o aluno, professor da casa, discutiu com os colegas da equipe alegando sua falta de tempo no preparo, com várias faltas registradas nas reuniões da equipe. O terceiro caso foi muito estranho: os colegas avaliadores não seguiram os critérios consensuados e discordaram na emissão do Parecer, registrando fluência verbal e empatia do apresentador, por sinal professor do Departamento de Comunicação Social e apresentador de noticiários na televisão local. Nesse caso, não foi considerado o conteúdo do trabalho, que havia tido previamente consenso na turma, mas que durante a apresentação, neste caso, foi respeitado somente pela professora. O quarto caso foi o mais estranho: os colegas registraram Parecer suficiente, porém sem registrar observações que o justificassem. Questionados, solicitaram uma entrevista particular com a professora, esclarecendo que a aluna em questão tinha a profissão de agente carcerário da Penitenciária Feminina, e costumava ameaçar colegas e professores que ousassem reprová-la.

Nessa aplicação da técnica, a professora aprendeu que: os critérios podem mudar durante a realização do trabalho e, principalmente, existe uma agenda oculta que é poderosa e somente se revela nos momentos da avaliação.

Nossa recomendação de uso dessa técnica de forma socializada, visando reduzir a subjetividade inerente ao processo pela vivência da intersubjetividade praticada, apresentou seus limites gritantes na emissão desses quatro pareceres.

Tal como foi aplicada, essa técnica é constituída concomitante e contraditoriamente por três das outras técnicas: a apresentação do trabalho, a matriz descritiva e de julgamento de STAKE e a auto - avaliação, sendo essa última revelada como num “espelho” na turma de colegas, mais a professora.

4.3.2. Apresentação de trabalhos em equipes

Na aprendizagem profissional, essa técnica é provavelmente a mais praticada. Projetos para exposição em feiras de Ciências, ou de Profissões num enfoque interdisciplinar, projetos de pesquisa no caso do nível superior, etc.

Para realizar um trabalho em equipe, os alunos terão que estudar o tema em conjunto, até chegar a uma compreensão e entrarem em consenso sobre seu significado. Isso inclui leituras em comum, de bibliografia selecionada. Nunca admitir que cada aluno leia um tópico do tema e depois junte aos outros numa reunião. A leitura e o estudo têm que ser integrados e também a confecção de um objeto ou maquete, ou instrumento etc. Todo trabalho tem uma teoria que o sustenta e a equipe somente chegará a essa teoria após o estudo em conjunto, visando a abstração dos princípios que regem o trabalho.

Nossa hipótese situa-se justamente neste ponto: aquilo que se convencionou chamar de cognição, enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina após formada a abstração deste mesmo conteúdo, mas inicia-se justamente aí, na abstração. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, essas sim explicativas da realidade.

Se verdadeira, essa hipótese levaria à organização do cotidiano da escola a partir da simbolização dos conteúdos mentais já adquiridos: passando-se no plano abstrato, das idéias, o trabalho da escola seria muito mais tecer as relações existentes na realidade em nível da reflexão das pessoas envolvidas nesse trabalho, de forma a desenvolver um processo que se inicia na abstração e caminha para um nível de representação da realidade que pode ser chamado inicialmente de concreto pensado. A cognição se daria quando a realidade pudesse ser apreendida no pensamento e pelo

pensamento, em suas relações e determinações. A diferença fundamental, entre essa hipótese e a formal, é que a cognição não se realizaria individualmente e sim num processo socializado e coletivo, desde o primeiro momento. A construção dos conteúdos mentais tem como características a crítica do que já é conhecido e o envolvimento das noções numa síntese, que é formada pela reflexão no coletivo.

A avaliação desse processo pode ser realizada durante a apresentação, tal como foi relatada na técnica da observação. Fazer com que a equipe se apresente, com um papel determinado para cada aluno que compõe a equipe, é uma ação didática que viabiliza a avaliação durante a própria apresentação.

Se houver um objeto determinado e concreto a ser apresentado, solicita o professor à equipe que explique o funcionamento do mesmo, reportando-se aos princípios que determinam esse funcionamento. Essa explicação é o que chamamos de teoria, ou estrutura teórica do objeto, que deve ser apresentada não somente pelos seus princípios, mas principalmente pela relação entre esses princípios.

O registro da avaliação é também realizado em fichas individuais que contêm a descrição do desempenho, num espaço de poucas linhas, e um Parecer abaixo das observações. Sendo feito esse registro durante as apresentações, o professor evita a burocratização. O tempo dedicado à avaliação é o da assembléia de todos os alunos, para compor o conjunto das avaliações em relação a cada aluno, oralmente. Esse tempo é mais um momento de aprendizagem.

4.3.3. Auto – avaliação

A avaliação que cada aluno faz de sua própria aprendizagem não é espontânea nem pode ser resumida num conceito ou nota. A verbalização de seus avanços ou retrocessos na assembléia de avaliação dos trabalhos

apresentados é a forma de cumprir a meta cognição, ou a conscientização de seu próprio processo de aprender.

A assembléia é importante para que a auto-avaliação se realize na intersubjetividade do grupo de alunos, sem que a subjetividade de cada um seja limitada. Cada aluno se reencontra na apresentação individual diante do grupo. É ele quem efetivamente faz sua própria avaliação, porém de forma a conscientizar-se de suas próprias capacidades e de suas limitações, também.

Entendemos que a verbalização evita o registro por escrito e facilita a conscientização como uma etapa importante de aprendizagem. De fato, aprender como se aprende é muito importante e não pode ser reduzido a um registro escrito, nem muito menos a um registro padronizado. O processo de verbalização é para o sujeito, como na psicanálise, um instrumento para tornar consciente a forma pela qual se realiza a aprendizagem na sua própria inteligência. Sendo pontual, ou seja, referente a tópicos significativos do conteúdo programático, esse processo torna-se interdisciplinar pela prática repetida e instituída pelo professor. Transforma-se em atitude, deixando de ser inconsciente e sem método.

A entrevista individual pode reforçar essa atitude, mas nesse momento é necessário verificar se a instituição proporciona tempo remunerado para o professor realizá-la.

Sobre os registros das observações feitas pelo professor durante as apresentações dos estudantes,

(...) não se pode confiar na memória. Os registros podem ser feitos em caderno próprio, tendo uma folha dedicada ao registro da observação de cada aluno, ou em ficha, uma para cada aluno. O importante é escrever o que é visto ou ouvido, o que mais chama a atenção, a maneira como acontece, sem explicações nem adjetivos (VILLAS BOAS 2004: p. 99).

Consideramos muito importante a recomendação da autora – sem explicações nem adjetivos – que pode ser uma aplicação da matriz descritiva de STAKE, e servir como base para a matriz de julgamento.

4.3.4. Entrevista

Existe uma regra geral para realizar-se uma entrevista de avaliação: deve apoiar-se em um trabalho já avaliado ou apresentado anteriormente. A entrevista será preferencialmente individual, professor e aluno. Temos conhecimento de entrevistas de orientação realizadas pelo professor com grupos de alunos, para superar as condições precárias nas quais o professor trabalha, como por exemplo um grande número de alunos e ausência de tempo remunerado para a avaliação. Professores horistas, que têm o tempo remunerado somente diante de sua classe de alunos no período de tempo da aula, dificilmente poderão utilizar a entrevista como técnica apropriada para avaliação.

Além de apoiar-se em trabalhos ou leituras anteriores já avaliados, a entrevista deverá ser pontual, não dispersa nem generalizada. O genérico, em aprendizagem, é vazio de conteúdo: por pretender tratar de tudo ao mesmo tempo, não trata de nada. Um conteúdo tem que ser tratado em seus princípios fundamentais e nas relações entre esses princípios.

Dessa forma, o professor somente poderá avaliar os resultados ou evidências da aprendizagem do estudante, quando ele mesmo tiver o domínio dos conteúdos que pretende ensinar, em nível de avaliação. Isso pode levar uma vida inteira de estudos, porque o conhecimento não pára.

Uma regra básica na aprendizagem é a leitura. Livros bons e bem escritos são importantíssimos. O professor precisa atualizar-se na sua bibliografia, constantemente. Somente dessa forma é que poderá conduzir uma entrevista de avaliação. E não falar muito.

Havendo nossa escola se tornado verbalista, muitos professores falam demais. E dessa forma ocupam o lugar que poderia ser ocupado pelo aluno que está ali para aprender. Esse lugar é seu, por direito.

Recentemente, uma professora que trabalha com a educação escolar indígena relatava que, ao levar um grupo de alunos da universidade

para visitar uma escola bilíngüe no Mato Grosso, ouviu de fora de uma das salas a professora gritando: Silêncio! E a turma toda em algazarra. Então disse:

- Posso adivinhar que essa professora não é indígena.

- E por quê?

- Porque nas classes de alunos com uma professora indígena o ambiente é mais tranquilo, os alunos não falam todos ao mesmo tempo.

- Vamos ver, em outra sala.

E viram os alunos trabalhando em silêncio, com a professora percorrendo as mesas e olhando cada caderno por sua vez, falando baixinho com cada um e conversando com esse aluno ao lado de quem estava.

É uma questão cultural.

Conversar pode ser a palavra mágica, desde que tenhamos consciência de que conversar significa ouvir e falar, mas não ao mesmo tempo e, principalmente, falar a partir do que disse o outro e não do que eu penso que o outro deve saber, prescritivamente. O outro é que vai conquistar o seu saber. E para isso é necessário despertar nele o desejo de saber, esse mesmo desejo que posso matar quando imponho o meu saber. Assim como os povos matam sua cultura de origem ao absorver a imposição de outra cultura, inconscientemente.

Por outro lado, uma professora de Língua Portuguesa em universidade federal declarou que, ao trabalhar com alunos de “cotas”, sejam cotas sociais ou raciais, não teve dificuldades com afro-descendentes nem alunos oriundos de escolas públicas, mas teve, sim, com alunos indígenas. Eles pensam de forma diferente e, em decorrência dessa lógica diferente, a Língua Portuguesa é diferente na sua escrita e na sua fala.

O que estamos dizendo é que o professor, ao realizar uma entrevista, terá que começar por compreender a forma de pensar do aluno entrevistado, não impondo seus pontos de vista, nem seguindo prescrições indicadas em roteiros padronizados. Entrevistas do tipo “sim ou não” como

respostas requeridas, podem ser admitidas em rápidas tomadas da televisão nas ruas sobre um determinado assunto, mas jamais em procedimentos de avaliação da aprendizagem.

4.3.5. Prova escrita

A prova escrita poderá ter questões dissertativas e/ou questões que requerem respostas objetivas, podendo ser de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, marque o certo, assinale falso ou verdadeiro, etc. Também poderá ser com ou sem consulta aos materiais de referência.

De toda forma, o princípio da não generalidade deve ser considerado: as questões dissertativas devem ter um enunciado especificando o título ou tema e as questões chamadas objetivas devem ser reflexivas, não admitindo “chutes”.

Por exemplo, numa questão dissertativa sobre o NATAL, indicando somente o título, foi muito difícil a avaliação, apesar de ser a prova de redação de concurso vestibular aplicada em dezembro, época dessa festa originalmente cristã. Com um enunciado que os especialistas na construção de questões de prova classificatória indicaram, a redação tornou-se mais centrada:

NATAL

Ao escrever sobre o Natal, que é uma festa cristã, porém explorada pela publicidade instigante do consumo na compra de presentes, pense numa resposta à seguinte questão, já comprovada por pesquisas de opinião: por que é tão grande o número de pessoas que se sentem mais solitárias no Natal?

Solicitada com essa especificidade, relacionada aos sentimentos que acometem as pessoas na vida urbana e sujeitas ao assédio da mídia e da publicidade que visam o consumo, o candidato tem mais elementos para

concentrar sua redação numa abordagem mais elaborada, em torno das palavras chave: sentimentos, solidão, festa cristã, publicidade, consumo, presentes.

O que estamos dizendo é que a solicitação de uma questão dissertativa deve indicar não somente um tema no título, mas especificá-lo em palavras chave que se relacionem entre si, compondo uma direção.

O tempo que se dedica às provas desse tipo é muito importante. Evocamos Clarice Lispector, que dizia: *Mude, mas comece devagar. Porque a direção é mais importante que a velocidade.*

Em concurso realizado para provimento de um cargo referente à pesquisa e ao planejamento educacionais, há muito tempo realizado no Brasil pelo Ministério da Educação, as questões foram elaboradas por especialistas na técnica da elaboração de questões. Todas essas questões foram reflexivas, contendo cinco alternativas cada uma e sendo o total em número de 80, o que significou a leitura de 400 itens pelos candidatos, com as escolhas marcadas após análise. A prova continha, ainda, uma questão dissertativa, com a especificação indicada por um parágrafo da bibliografia, seguida das instruções para o desenvolvimento do tema.

A prova contou com um prazo de cinco horas para ser realizada. Todos os candidatos reprovados entregaram antes do prazo a prova. As questões com alternativas foram eliminatórias e a correção feita por leitora ótica, dado o enorme número de candidatos. A questão dissertativa foi considerada classificatória, uma vez que eram 1500 candidatos no Paraná, para 10 vagas existentes.

Apresentamos a seguir apenas um exemplo de questão objetiva, para que o leitor possa constatar a técnica de construção de questões reflexivas, no formato “Marque com um X a alternativa correta”:

Os estudos realizados com o objetivo de mostrar a relação entre nível educacional e nível de renda evidenciaram que:

(A) existe uma relação inversamente proporcional entre nível educacional e nível de renda das pessoas.

(B) a relação é direta e absoluta entre nível educacional e nível de renda.

(C) a educação técnica e a educação humanística atuam de forma diferente no nível de renda, quando consideramos os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

(D) existe uma relação positiva entre nível de educação e nível de renda, embora a influência de outros fatores também esteja presente.

(E) existe uma relação entre nível de renda e nível superior de educação, mas o mesmo não acontece com os demais níveis educacionais.

Pode parecer ao leitor menos avisado que as questões objetivas não sejam apropriadas para a reflexão. Esse exemplo demonstra que sim, pode haver reflexão para a resposta a uma questão objetiva, se ela for bem construída, com base nas leituras feitas pelos candidatos e numa linguagem concisa, além de ser a redação do enunciado elaborada de forma a ser completada por uma das alternativas. No caso do exemplo dado, uma pessoa que houvesse estudado pesquisa e planejamento e/ou tivesse experiência de trabalho nessa área, marcaria a alternativa (D), ainda que não houvesse memorizado dados referentes à relação entre nível educacional e nível de renda da população. Não era a memorização a operação mental a ser avaliada, e sim a comparação entre as alternativas e a escolha de uma delas, por exclusão das demais. A memorização nesse caso era importante, porém integrada e superada por uma operação mental superior, a reflexão.

No caso dessa questão, ainda que o candidato não houvesse feito as leituras prescritas, poderia acertar a resposta pela simples aplicação de um princípio que é fundamental na área de Educação: nada é categórico, sempre há uma possibilidade de relativizar as afirmativas. Todas as outras alternativas são categóricas, enquanto a (D) contém uma proposição não absoluta e, portanto, mais verdadeira.

As técnicas de elaboração dessas questões indicam a possibilidade da característica reflexiva, que é fundamental na concepção do método dialético na Didática.

A dissertação foi solicitada mediante as técnicas até aqui apresentadas, com instruções específicas que requeriam várias operações mentais superiores:

TEMA PARA DISSERTAÇÃO

O tema desta prova de dissertação constitui-se no trecho seguinte, retirado de um artigo de C. A. Anderson – Contexto social do planejamento educacional. Cadernos de Pesquisa n.º 8, pág. 116):

“Não se podem extrair, de uma série de metas econômicas para um país, programas educacionais definidos. Somente em termos muito gerais constitui tarefa do sistema educacional a adaptação da instrução a funções previstas. (...) Na realidade, a maioria das declarações sobre as necessidades do país relativas a um ou outro tipo de habilidade não é muito fidedigna e quase sempre é desnorteante quanto às suas implicações para programas educacionais específicos.”

INSTRUÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1. O trecho transcrito deve ser analisado de tal modo que o planejamento educacional esteja enquadrado no domínio do contexto social, análise essa que se desdobrará nos seguintes elementos:

- a) o candidato identificará a idéia principal ou as idéias principais do trecho;
- b) deverá esclarecê-la (s) no que diz respeito às suas eventuais implicações para a ação educativa;

c) e deverá discuti-la (s), fazendo seu próprio comentário sobre o ponto de vista do Autor.

2. Deverá, ainda, comparar o ponto de vista do Autor com a seguinte norma legal (Lei n.º 5692/71, Art. 5.º, par. 2.º, letra b):

“A parte de formação especial do currículo (...) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.”

3. Finalmente, o candidato deverá propor as conclusões de sua dissertação.

Esses cuidados são aqui transcritos, para que o leitor compreenda o que queremos dizer com as condições específicas de uma prova dissertativa e com as operações mentais superiores que devem ser requeridas em todos os tipos de prova escrita.

É fundamental, também, no caso de provas escritas para avaliação da aprendizagem na escola, o cuidado de aplicar a prova seguida de outra técnica de avaliação tal como a assembléia ou entrevista coletiva com os resultados em mãos, tal como foi apresentado o tema na vivência n.º 2, sobre a indução como método de raciocínio. Os erros como estratégias didáticas são importantes elementos de avaliação, não somente da aprendizagem, como principalmente do trabalho do professor.

Na avaliação da aprendizagem profissional, a prova escrita, seja de dissertação ou de resposta objetiva, deve exigir operações mentais superiores, aplicadas às habilidades técnicas requeridas.

4.3.6. Portfólio

A palavra portfólio surgiu (em inglês) para designar um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo...) ou de fotos de ator

ou modelo, usado para divulgação das produções entre os clientes (ALVES 2010: p.112). É uma modalidade de avaliação que se originou no campo das artes e foi posteriormente transferida para a área da educação escolar, como um instrumento facilitador da construção do processo de ensino e aprendizagem, ao longo de um curso ou de um período de ensino.

Por porta-fólio (como é chamado no Canadá) se entende uma amostra do dossiê. O *dossier* (do francês) é o recipiente ou pasta onde se guardam *todos* os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio é uma *seleção* representativa do dossiê, é aquilo que formalmente se pode apresentar para avaliação (ALVES 2010: p.113).

Sua característica principal é a elaboração por parte do aluno. Este é o protagonista principal da elaboração do portfólio, pois é um instrumento que oferece a oportunidade de refletir sobre seu próprio progresso na compreensão da realidade. Quando o aluno escolhe seus produtos de aprendizagem para montar o portfólio, está fazendo auto-avaliação. E quando encontra alguém interessado em ver as manifestações de sua aprendizagem, ao apresentá-las e explicar seu significado, está fazendo meta cognição, ou seja, está verbalizando como aprendeu e tomando consciência de seu próprio processo de aprender.

Ao mesmo tempo, o portfólio possibilita introduzir as mudanças necessárias, imediatas e contínuas, tanto por parte do professor como do próprio estudante. As decisões sobre as mudanças serão tomadas em conjunto. A definição clássica é a de HERNÁNDEZ (2000, p. 166) segundo a qual portfólio é:

(...) um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Sendo elaborado pelo próprio estudante, também permite aos professores considerarem o trabalho do ensino como um processo não fragmentado pela avaliação em provas com data e conteúdos prescritos. Sendo contínuo ao longo de um período, não é conclusivo e sim processual e formativo, para estudantes e para professores.

Segundo SHON (1992 apud ALVES 2010: p.115):

A reflexão é um componente importante na organização de um portfólio eficiente, pois se trata de um processo em que os sujeitos extraem o sentido de uma situação dada, não se apoiando, particularmente, em pontos de vista objetivos ou técnicos ou em modelos referenciais estruturados, mas mantendo um “diálogo reflexivo”, aberto e amplo consigo mesmo, a respeito de uma determinada situação.

Existem também portfólios de ensino, que são elaborados pelo professor para inicialmente resumir as responsabilidades relacionadas com seu trabalho e em seguida acompanhar o processo enquanto ocorrem as ações didáticas.

Existem ainda os webfólios, capazes de armazenar uma quantidade muito grande de dados, atentando-se para a importância da seleção feita pelo autor do portfólio ou do webfólio, na sua elaboração.

Com o avanço das TICS, surgiu o webfólio como uma nova forma de construir portfólios utilizando CD-ROM e internet, instrumentos que podem guardar toda a memória do período escolar de um aluno, a qual servirá como processo de reconstrução de suas aprendizagens e como elemento de auto – avaliação (ALVES 2010: p. 113).

TICS são as tecnologias da informação e da comunicação, tudo a ver com a avaliação. Porém destacamos, contrariando autores consultados, que o portfólio é uma técnica de auto avaliação, elaborada para avaliação externa em alguns casos, como por exemplo na oferta de produtos e serviços.

Tivemos uma experiência sobre a oferta de produtos e serviços que foi exitosa e abrangeu procedimentos didáticos e de avaliação.

Os alunos do Curso de Psicologia, na época constituindo uma Licenciatura, deveriam cursar a Disciplina de Didática, a qual incluía um certo número de horas dedicadas à Prática de Ensino. Sendo a Disciplina de Psicologia própria dos Cursos de Magistério em nível médio, a Prática de Ensino nesses cursos deveria ser realizada.

Ocorreu uma greve de professores na rede estadual, de forma que o campo para a Prática ficou muito reduzido. Propôs então a professora de Didática que a turma se dividisse em pares de alunos, à sua escolha, e montassem cursos de Psicologia aplicada aos profissionais de outras áreas que não o magistério. Foram oferecidos esses cursos a hospitais, clínicas, empresas industriais e comerciais.

A oferta exigiu dos alunos de Psicologia o preparo de um portfólio adequado à oferta e os contatos com os possíveis usuários dos cursos. Foi uma avaliação externa o que ocorreu: por exemplo, em um hospital da cidade, a direção houve por bem oferecer o curso aos profissionais de enfermagem. Após o término do curso, os estagiários vibraram com a notícia de que a direção do hospital pretendia estender aos médicos o curso de Psicologia aplicada, com o argumento de que o atendimento aos pacientes necessitava ser orientado mediante os conteúdos trabalhados.

Também num curso ofertado aos profissionais de saúde que trabalhavam num hospital com pessoas internadas em estado terminal da doença, os alunos do Curso de Psicologia foram surpreendidos com a solicitação da diretoria do hospital, para que o curso fosse estendido às famílias desses pacientes, especialmente quando se tratava de crianças.

Como técnica de avaliação realizada pelo professor e concernente ao seu trabalho de ensinar, o portfólio é um instrumento que servirá para responder à pergunta usual: para que avaliar? E a resposta, em favor da avaliação formativa, é: para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem.

4.3.7. Diário

O diário é uma técnica que pode ser instituída na aprendizagem profissional, segundo o princípio de ser a avaliação individual considerada a “pedra de toque” da eficácia das atividades escolares:

A avaliação individual não é concebida para colocar os alunos em rivalidade com os outros, mas permite-lhes assumir desafios para si mesmos e superá-los (...) a Escola, ainda que preste serviços consideráveis em matéria de cuidados, ainda que utilize a mobilização pela tarefa e mesmo a fabricação de objetos que podem ser expostos e, em certos casos, comercializados, continua subordinada ao seu projeto institucional fundamental: transmitir a cada um e a cada uma os meios de ter acesso à “condição humana”, de se desenvolver escapando de todas as formas de fatalidade e de aprisionamento no dado. É isso, portanto, que deve ser avaliado, mas não necessariamente submetido a uma nota (MEIRIEU 2005: p. 194).

Relendo atentamente o que foi apresentado como técnica de auto-avaliação e também como técnica do portfólio, indicamos o diário como sendo a técnica mais subjetiva de todas. Na aprendizagem profissional, o diário instituído porém nunca lido nem “corrigido” pelo professor, é uma forma de favorecer no aluno a conscientização de seu próprio desenvolvimento.

Nossa autora (ALVES 2010: p.112), ao discorrer sobre a história do portfólio como instrumento de avaliação indica diversas nomenclaturas, entre as quais a denominação de diário de bordo. Queremos nesse momento destacar a diferença entre o portfólio e o diário do estudante: enquanto aquele é uma seleção de atividades de aprendizagem que podem ser demonstradas por fotos, exercícios escritos, vídeos, documentos e objetos ou produtos, o diário é uma coleção de redações voltadas para o processo de aprender.

Pode até mesmo ser instituída essa técnica de forma opcional, somente para aqueles estudantes que gostam de escrever. Essa é a diferença fundamental do diário em relação à auto-avaliação: esta tem a subjetividade inserida no grupo e, como consequência, realiza – se verbalmente na

intersubjetividade, na dinâmica da oralidade, nas discussões e muitas vezes na impossibilidade de registro.

A verbalização, na oralidade, pode ser instituída na escola, como um momento de mais aprendizagem e de avaliação no grupo. Essa questão, de estar presente no grupo, como participante, será valorizada se for avaliada, pois esse é outro paradoxo da avaliação e da aprendizagem: valorizamos aquilo que é avaliado. Mas a verbalização, na escrita, refere-se mais ao que o estudante sente a respeito do seu processo de aprender, do que a resultados. O que não significa que o diário não possa ser avaliado, pelo próprio estudante/autor. É uma técnica que avalia sentimentos, sendo o plano afetivo aquele que confere ao processo de aprender a energia necessária para concretizar-se.

Uma metáfora pode ser utilizada para explicar o poder do plano afetivo na aprendizagem: é como a relação entre matéria e energia, na Física, a relação entre conhecimentos e vontade de aprender, na educação escolar.

O lado bom do paradoxo acima descrito é a função diretiva da avaliação, que lhe dá força no processo de aprendizagem, com a finalidade de auto-aperfeiçoamento. O lado ruim é que o sistema instituído na escola e na sociedade leva à competição e não ao auto-aperfeiçoamento. Comparamo-nos com os outros e isso nos tira a liberdade de ser e de aprender, que no fundo é a mesma liberdade.

O diário não admite essa comparação, por ser escrito na solidão. A reflexão é favorecida e a aprendizagem aumenta, pelo esforço de compreender e registrar o que se passou. Tem que ser recente, o acontecimento. O papel do professor é planejar e executar a ação didática de forma a obter uma sequência que venha a cumprir o princípio da regulação, para que o diário possa ter essa coerência que a aprendizagem exige, para ser eficaz.

A função de regulação, no caso do diário compreendida como auto-regulação, é classificada segundo autores citados por BONNIOL e VIAL em regulações externas efetuadas pelo professor e regulações internas efetuadas

pelo próprio aluno. São duas funções que pertencem à avaliação da aprendizagem e...

(...) correspondem às duas atitudes descritas por ARDOINO e BERGER (1986): a função formativa, correspondendo à atitude de ajuda à construção do sentido e a função balanço, correspondendo à atitude de controle do sentido. A essas atitudes correspondem as figuras simbólicas do responsável – barqueiro (lógica formativa) e do responsável – aduaneiro (lógica do balanço). Passou-se de uma definição da natureza das duas avaliações para a definição de duas funções contraditórias garantidas pela avaliação sem ruptura, contínua, já que se referia ao mesmo objeto: o aluno, com as mesmas ferramentas, os critérios. (BONNIOL e VIAL, 2001; p. 310).

Com efeito, o diário tem a carga de subjetividade suficiente para que o aluno avalie a construção do sentido de sua travessia de aprendizagem e também controle esse sentido como direção tomada no processo. É ao mesmo tempo um barqueiro e um aduaneiro.

MEIRIEU nos remete à pedagogia institucional de FERNAND OURY e ao princípio das faixas no judô, introduzido por esse autor, para compreender que a subjetividade inerente por natureza à avaliação não permite adotar-se o significado de espontaneidade e/ou não – diretividade.

Cada aluno encontra-se em um determinado nível, que corresponde a uma faixa, e sobre isso não pode haver nenhuma ambigüidade por parte do professor; não se deve dar nenhuma compensação demagógica a quem quer que seja: todos têm direito à verdade sobre seu nível. E também têm o direito de beneficiar-se do apoio do professor e de toda a classe para ter acesso a um nível superior. Para isso, será preciso submeter-se a provas, sem qualquer facilidade, mas provas que o ajudarão a preparar-se e que constituirão para ele um objeto sem dúvida difícil – pois de outro modo não haveria um progresso significativo – porém acessível. Assim, cada “troca de faixa” será para o aluno uma vitória sobre si mesmo, mas também uma vitória com os outros, não contra eles... (MEIRIEU 2005: P. 196).

Referenciamos a pedagogia institucional²² e o princípio das faixas do judô em relação ao diário, para esclarecer que não se trata de uma técnica

²² Ver no livro **O método dialético na Didática**, de nossa autoria, a parte referente à Pedagogia Institucional de OURY, capítulo III: A questão didática: o saber fazer na escola, p. 106, da 3.^a edição.

espontânea, sem diretividade, mas sim de uma técnica que obedece a uma sequência regulada de atividades cada vez mais exigentes e que exigem uma reflexão sobre seu próprio processo. O registro desse processo diário leva a uma conscientização detalhada do progresso e das dificuldades vivenciadas.

4.3.8. Trabalhos individuais

Os trabalhos escritos ao final de um Curso, Disciplina ou Programa são importantes para a documentação e registro da avaliação solicitada regimentalmente. Trata-se nesse caso da avaliação predominantemente somativa.

As instituições de ensino trabalham em geral com a avaliação individual, certificando para cada aluno seu status diante das exigências estabelecidas. O compromisso de atender a essas exigências é firmado no ato da matrícula pelos estudantes maiores de idade e pelos pais ou responsáveis pelos estudantes menores de idade.

É medida de proteção ao trabalho do professor que seja escrito o trabalho individual final, seja ele solicitado como prova, monografia, trabalho de conclusão de curso (TCC), artigo, dissertação ou tese. A clareza nas exigências é um direito do estudante, devendo de preferência constar em edital ou em recomendações acessadas de forma segura, nos chamados guias acadêmicos ou similares.

Nos níveis superiores é estabelecida a exigência de ser feita a avaliação por uma Banca examinadora, o que contribui para a democratização do processo de avaliação, no qual se recomenda que não seja um único Parecer o solicitado para a avaliação somativa.

A característica somativa da avaliação para certificação não impede que o processo tenha também um caráter formativo. Com efeito, nada é mais formativo do que as entrevistas de orientação de monografias, dissertações

e/ou teses, nos cursos de pós - graduação. São aconselháveis as entrevistas de orientação, individuais, para a elaboração de trabalhos individuais e TCC, nos cursos de graduação e de nível médio profissionalizante.

Essa característica nos remete insistentemente à recomendação de que as técnicas de avaliação não devem ser excludentes, mas sim, devem ser utilizadas em conjunto e de acordo com a natureza do processo a ser avaliado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos levar o leitor a extrair uma estrutura teórica das vivências relatadas, metáforas apresentadas, exemplos citados e experiências realizadas, para transportar essa estrutura teórica à compreensão do processo de avaliação da aprendizagem profissional?

Para respondermos enquanto autora a essa indagação, vamos nos reportar a esses elementos básicos da empreitada à qual nos propusemos ao assumir a escrita desse livro.

A definição de avaliação da aprendizagem foi sendo elaborada durante o relato das primeiras vivências: a aula de Didática no Curso de Especialização “Questão social pela perspectiva interdisciplinar”, da qual destacamos o conceito de aprendizagem segundo a concepção dialética da Educação, demonstrando que é decisiva a criação do sentido entre as informações que o meio disponibiliza ao estudante e o projeto de vida que ele tem. Reportamos o leitor ao primeiro de nossos autores, Philippe MEIRIEU, na esperança de contarmos com leitores que desejem aprofundar a reflexão.

Também a prova escrita que solicitava, mediante consulta ao material didático existente, a escrita da palavra “indução”, como resposta a questão de qual método de raciocínio estaria sendo criticado, teve um relato que pretendia demonstrar a possibilidade de avaliar a aprendizagem de conhecimentos complexos e, também, procedimentos didáticos da educação presencial.

A afetividade enquanto fator da criação de energia é introduzida numa das vivências do primeiro capítulo, e retomada várias vezes, utilizando-se ao final a metáfora pertencente ao campo da Física, segundo a qual a energia é a matéria em movimento. Assim também, a motivação para a aprendizagem é a energia necessária para a aquisição dos conhecimentos, sendo estes a matéria selecionada para estudo.

Um confronto entre a educação presencial e à distância pretendeu ser resolvido pela vivência de um procedimento de avaliação realizado por uma universidade estrangeira, na qual a EAD ainda não se perverteu nos arremedos de educação que no Brasil a existência de organizações empresariais conseguiu firmar. Esse tema, do “negócio” em que se transformou a educação privada no Brasil, na maioria dos casos, surge várias vezes. Esclarecemos ao leitor que não se trata de repetições, mas da tentativa de afirmar os mesmos conceitos em diferentes contextos, conforme recomenda a epistemologia histórica e o método dialético na Didática.

Esperamos haver conseguido desconstruir o falso confronto entre educação presencial e educação à distância, demonstrando que o processo da criação do sentido, da aprendizagem por mudanças conceituais e da avaliação formativa têm a possibilidade de estarem presentes em ambas as modalidades.

Os princípios da aprendizagem segundo o método dialético na Didática foram tratados ao longo do livro: a inclusão social, a reflexão, a forma colegiada de gestão da escola, a avaliação por critérios, a contradição denunciada nos paradoxos da ação didática, o respeito às estratégias individuais de aprendizagem, a prioridade epistemológica da realidade, o tempo como uma representação e o trabalho profissional como categoria central da docência nos sistemas de ensino.

Os aspectos legais da avaliação foram trabalhados em relação aos diversos níveis e modalidades da educação brasileira. O recurso aos exemplos, às metáforas e às experiências práticas é utilizado para elevar os conceitos apresentados ao nível do conhecimento aplicado.

Assim, a complexidade da avaliação aplicada de forma punitiva e excludente pode haver sido entendida pelo leitor mediante a leitura da vivência sobre a conjunção dos fatores da corporeidade, da motivação do êxito, da cultura dos cursos na Universidade e da ação didática reduzida à aprendizagem mnemônica.

Não é tarefa simples colocar conceitos complexos em relações dinâmicas, a ponto de criar, no pensamento e pelo pensamento, a estrutura teórica do tema da avaliação da aprendizagem profissional.

Tentamos fazê-lo inserindo tópicos do exercício profissional em algumas áreas como a Medicina, o Secretariado, os Transportes, a prestação de serviços e a ação docente em sala de aula nos cursos para a formação de professores, em nível superior (Pedagogia) e em nível médio (Prática de Ensino da Disciplina de Didática no Curso de Psicologia). Esses tópicos foram utilizados para contextualizar a educação profissional.

O texto do nosso problema foi a avaliação da aprendizagem profissional: como se realiza segundo os princípios do método dialético na Didática?

O contexto do nosso problema é o mercado de trabalho em nosso país, com suas leis de hostilidade aos princípios da educação escolar, tais como os defendemos. Colocar o texto do nosso problema no contexto desse mercado foi a nossa tarefa neste livro. Não sabemos de nenhuma outra possibilidade para cumpri-la, senão pelo conhecimento aplicado e pela demonstração desse conhecimento.

A substituição da avaliação por objetivos pela avaliação por tarefas no ensino em geral e pelas competências na educação profissional nos leva a uma autora sempre recorrente, DEPRESBITERIS, como uma opção de leitura para aprofundar a questão.

As questões práticas tiveram o mesmo tratamento metodológico e procedimental: as técnicas de avaliação, as formas de registro e os instrumentos necessários ao trabalho do professor foram contextualizados principalmente em relação ao tempo e sua representação. O destaque foi dedicado à questão do registro de avaliação em notas e/ou conceitos, utilizando-se a metodologia adotada no livro: pela contextualização, desconstruir o aparente confronto que leva à escolha de uma alternativa e ao entendimento de que se trata de uma falsa questão.

A auto-avaliação foi apresentada como sendo a forma indicada pela teoria da avaliação, desde que em conjunto com as técnicas e procedimentos didáticos do método, tais como a assembléia, relatada também como uma vivência.

A questão da subjetividade inerente ao processo de avaliação pretendeu ser tratada no contexto da intersubjetividade, com a intenção de vencê-la nos seus aspectos negativos e aproveitá-la nos seus aspectos positivos.

Finalmente, a avaliação classificatória, que não tem lugar na educação escolar por ser essencialmente excludente, foi apresentada como necessária em situação de concurso, mas no contexto de uma concepção democrática do processo quando respeitados os princípios da transparência, autonomia, participação e consenso.

Nesse momento limitamo-nos a tecer essas considerações finais, pois entendemos que as conclusões pertencem ao leitor. Nossas mais altas expectativas estão na leitura que tiveram e no desejo de aprofundar as reflexões porventura despertadas, com as leituras da bibliografia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. *Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem*. ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (2010) (org.) **Processos de ensinagem na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville SC: UNIVILLE.

ASSMANN, Hugo (1994). **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP.

BACHELARD, Gaston (1978). **A Filosofia do Não; O Novo Espírito Científico; A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).

BARATO, Jarbas Novelino (2002). **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo.

BLOOM, Benjamin S. (1981). **Características humanas e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Globo.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, Thomas J.; MADAUS, George R. **Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain**. Mc. Kay, New York, 1956. Traduzido para o castelhano pela editora El Ateneo, de Buenos Aires em 1971, com o título **Taxonomía de los objetivos de la educación**.

BONNIOL, Jean Jacques e VIAL, Michel. (2001). **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: ARTMED Editora.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. (1999) *A Universidade Operacional*.
Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais, 9 de maio.

CUNHA, Maria Izabel, LEITE, Denise B. Cavalheiro. (1996)
Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas:
PAPIRUS.

CURSO DE FORMAÇÃO NO PEI – PROGRAMA DE
ENRIQUECIMENTO INSTRUMENTAL DE REUVEN FEUERSTEIN, parte I
Apostila teórico - didática (2012). **CDCP Centro de desenvolvimento
Cognitivo do Paraná**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (1986) **Educação e contradição:
elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno
educacional**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

DE ANGELIS, Sergio. (1998) *Fundamentos filosóficos para a
interdisciplinaridade*. In: **WACHOWICZ, L. A. (org.). A interdisciplinaridade
na Universidade**. Curitiba: CHAMPAGNAT.

DEPRESBITERIS, Léa (2011). **Avaliação na educação
profissional: a busca da integração de saberes**. Pinhais: MELO.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos (2000). *Presépio*. In:
MORICONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio: Objetiva.

FEUERSTEIN, R. In: SOUZA, A. M. M., DEPRESBITERIS, L. e
MACHADO, OSNY Telles Marcondes. (2004). **A mediação como princípio
educacional. Bases teóricas das abordagens de REUVEN FEUERSTEIN**.
São Paulo: Editora SENAC, São Paulo.

FONSECA, Marília (1995). *O Banco Mundial e a Educação:
Reflexões sobre o caso brasileiro*. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da
exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GUIMARÃES ROSA, J. (1986) **Grande Sertão: Veredas**. 36.^a Ed. Rio: Nova Fronteira.

GRONLUND, Norman (1975). **A formulação de objetivos comportamentais para as aulas**. Rio de Janeiro: Ed. Rio.

HABERMAS, J. (1988). **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: TAURUS.

HADJI, Charles (1994). **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto, Portugal: PORTO Editora.

HERNANDEZ, Fernando (2000). **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED.

JULIATTO, Clemente Ivo (2012). **Ciência e transcendência: duas lições a aprender**. Curitiba: CHAMPAGNAT.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Um trabalho elaborado pelo **Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, gratuita e universal** (1997). Curitiba: APP SINDICATO.

LÉVY, Pierre (1993). **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34.

MEIRIEU, Philippe (1998). **Aprender, sim... mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (2005). **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: ARTMED.

NETTO, José Paulo. (1993). *Nótula à teoria da ação comunicativa, de Habermas*. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brandt (Org.) **Teorias da ação em debate**. São Paulo: Cortez: FAPESP: Instituto de Estudos Especiais, PUC.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta (1993). **Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

PINTO, Neuza Bertoni (2000). **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar**. Campinas SP: PAPIRUS.

PARRON MARIA, Joaquim (1996). **Novos paradigmas pedagógicos. Para uma filosofia da Educação**. São Paulo: PAULUS Editora.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Centro de Teologia e Ciências Humanas. **Guia Acadêmico 2003**. Curitiba: CHAMPAGNAT.

POPHAM, W. James (1976). **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo.

POZO, Juan Ignacio (1998). **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

REIS, José Carlos (1994). **Tempo, história e evasão**. Campinas: PAPIRUS.

SALGADO, Sebastião (1997). **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras.

SAVIANI, Dermeval (1980). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.

SCRIVEN, Michael (1978). *Perspectivas e procedimentos de avaliação*. In: BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L.; MESSICK, R. G. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**, por Michael SCRIVEN e Daniel STUFFLEBEAM. Petrópolis RJ: Vozes.

STAKE, Robert (1975). **Nouvelles methodes d'évaluation des programmes d'enseignement**. Paris: Institut International de Planification de l'Education (UNESCO).

STUFFLEBEAM, Daniel (1973). *Avaliação educacional e tomada de decisões*. In: WORTHEM, R. B.; SANDERS, J. R. **Educational evaluation: theory and practice**. Worthington, Ohio: Charles Jones.

SOUSA SANTOS, B. (1999). **Um discurso sobre as ciências**. 11.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.

TYLER, Ralph; SOTO, Mario Leyton. **Planeamiento educacional: un modelo pedagógico**. Santiago do Chile: Ed. Universitário, 1975.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (2004). **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas SP: PAPIRUS (3.^a edição).

WACHOWICZ, Lílian Anna (1977). **A avaliação da aprendizagem escolar**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

_____ (1984). **A relação professor – Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.

_____ (1985). *A formação do critério para a avaliação da aprendizagem*. **CRITERIA** (revista do Conselho Estadual de Educação do Paraná), Curitiba, n. 45, p. 243-275, out.-dez.

_____ (1987). *Normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino, ao nível do 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo*. **CRITERIA**. Curitiba, n. 51, p. 35-45, out.- dez.

_____ (1992a). *O método didático: sua fundamentação na lógica dialética*. In: FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 5, 1992, Curitiba. **Anais: UFPR.**

_____ (1992b). *A democracia na escola*. **ANDE revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 11 n.º 18: São Paulo.

_____ (1995). (3.ª ed.). **O método dialético na Didática**. Campinas: PAPIRUS.

_____ (2000). *A dialética da avaliação da aprendizagem, na pedagogia diferenciada*. CASTANHO, M. E. ; CASTANHO, S. **O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: PAPIRUS.

WACHOWICZ, Lílian Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Avaliação: que realidade é essa? Avaliação/ Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. RAIES. v. 7, nº 2. jun. 2002.

WACHOWICZ, Lílian Anna (2002). *A epistemologia da educação*. **Educar em Revista**. Nº 19, jan a jun. Curitiba, PR: Ed. UFPR.

_____ (2006). *Avaliação e aprendizagem*. VEIGA, Ilma Passos (org.) **Lições de Didática**. Campinas: PAPIRUS.

_____ (2011). **Pedagogia Mediadora**. Petrópolis RJ. VOZES.