
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Revista
Didática Sistemica

SEMESTRAL

ISSN: 1809-3108

Volume 6, julho a dezembro de 2007

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES: UMA LEITURA CRÍTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Rossane Vinhas Bigliardi¹

Ricardo Gauterio Cruz²

RESUMO: Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação educacional, no processo escolar, constitui caminho fértil para análise e possível reencaminhamento do projeto pedagógico vivenciado pela instituição educativa; partindo da concepção de que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação no contexto social em que está inserido. Neste trabalho refletimos sobre os procedimentos avaliativos adotados em nossas vivências educacionais e que exercem influência em nossas opções didático-pedagógicas. Aparece como condicionante a proposição de um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios de uma Educação crítica e transformadora; entre eles destacamos a dialogicidade, a participação qualificada e responsável, favorecida por mediações pedagógicas que se demonstrem coerentes com a concepção do papel da Educação como transformadora da sociedade e redutora das desigualdades, aproximando-nos de uma sociedade mais justa e equânime.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Avaliação Educacional; Transformação Social

ABSTRACT: To clarify the sense that is assuming the education evaluation, in the school process, it constitutes fertile way for analysis and possible reforwarding of the pedagogic project lived by the educational institution; starting from the conception that the evaluation process is sustained in the conception that one has of Education in the social context in which it is inserted. In this work we thought about the avaliative procedures adopted in our

¹ Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. rossanevb@hotmail.com

² Graduando em Administração de Empresas – Departamento de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis – FURG. ricardo_gcruz@hotmail.com

educational backgrounds and that exercise influence in our didactical-pedagogical options. It shows up as conditioning the proposition of a process of education evaluation that demonstrates coherence with the principles of a critical and transforming Education; among them we mentioned the dialogism, the qualified and responsible participation, favored by pedagogic mediations which are demonstrated coherent with the conception of the role of the Education as transformer of the society and reducer of the inequalities, approaching a fairer and even society.

KEYWORDS: Education, Educational Evaluation; Social Changes

1 Introdução

Com o predomínio da lógica econômica como balizadora das relações sociais, a instituição educativa enquanto lugar de saber e de cultura desaparece aos poucos, cedendo espaço à instituição educativa como meio de controle social e de inserção profissional e ascensão financeira. Há necessidade, dentro do anseio por mudança social, da construção de um currículo calcado nas demandas sociais e orientado a práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade escolar, possibilitando a formação de cidadãos autônomos, capazes de contribuir para a redefinição de realidade.

Para que se tenham maiores chances de viver em uma sociedade mais justa e equânime, orientada não apenas para uma minoria dominante, Freire (1998) nos alerta que se faz necessário trabalhar por uma construção que se contraponha e supere o padrão de organização social vigente, que é orientado de acordo com as diretrizes das elites, pois tais diretrizes são incompatíveis com as bases de uma política de mudança. Segundo o autor, cabe às massas populares, por meio de sua luta, operar tal mudança, buscando a ruptura com o modelo de sociedade para poucos, e buscando a construção de uma sociedade para todos, viabilizando a passagem de uma consciência ingênua à uma consciência crítica e capaz de promover o aumento da participação coletiva na construção da sociedade, que seja concretizada por uma relação verdadeiramente dialógica, democrática, horizontal, de mão dupla, entre educando e educador.

Neste contexto, Saul (1995) afirma que a avaliação educacional pode ser uma "grande janela", através da qual se pode entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, isto é, o nosso projeto pedagógico. Ou seja, através da "janela" da avaliação, é possível alterar a dinâmica cotidiana da sala de aula, as interações de acordo com a própria concepção de Instituição como um todo. Desta forma o presente trabalho se ocupará do tema *avaliação*

educacional, buscando inseri-lo no contexto da atual sociedade (contexto de luta de classes) e analisá-lo de um ponto de vista crítico, ancorado nos pressupostos de uma educação emancipatória, libertadora e revolucionária.

2. Educação e Avaliação Educacional na Sociedade de Classes

O entendimento sobre o significado da palavra *avaliação*, no contexto educacional, varia de acordo com a concepção de Educação que cada autor adota e leva em consideração ao elaborar sua conceituação. Conforme Luckesi, a avaliação consiste em “julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista uma ação realizada, uma ação em realização ou, enfim, uma ação a ser realizada” (1995, p.172); ou seja, “o juízo de valor recai sobre os aspectos observáveis da realidade e se faz de maneira comparativa, confrontando-se os aspectos observáveis com um padrão que se julga ideal para a realidade em questão” (GRILLO, 1998, p.84).

Segundo Turra et al (1989), a avaliação, em seu caráter formativo, constitui-se como parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, e é conduzida no intuito de auxiliar os alunos para que alcancem seus objetivos, na medida em que propicia uma visão real das dificuldades do aluno e dos insucessos do professor ao conduzir do processo, contribuindo para a redução do sentimento de fracasso (tanto por parte do aluno, como do professor) e fomentando a auto-estima e autoconfiança dos alunos que, muitas vezes, às vêm abaladas por reprovações.

Focando, especialmente, este último aspecto, a avaliação precisa, também, pensar na pluralidade e na diversidade, pois uma resposta tida como errada pode ser fruto de uma diferença cultural, de uma história de vida diferente, de valores e princípios diferentes, e isso faz com que se precise relativizar o certo e o errado. A questão, portanto, não está limitada ao processo de avaliação educacional; pois discutir o processo de avaliação educacional adotado em uma instituição educacional é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional necessária para que se saiba como se está enquanto aluno, professor e conjunto da instituição educativa.

Por conseguinte, é necessário que se observe o quanto se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi apreendido e como essa prática será mobilizadora para os alunos, para os professores e para a comunidade escolar de forma ampla, possibilitando daí, pensar na reformulação do processo de avaliação juntamente com a reformulação de todo o

processo da Educação, servindo às nossas crenças, às nossas atuações, às nossas ações do cotidiano e à discussão dos valores e princípios que delineiam nossa sociedade.

Somado a isso, é relevante considerar que avaliar é uma atividade relacionada ao julgamento ou apreciação do objeto-foco da avaliação, tendo como base uma escala de valores; processo que se baseia na coleta de dados quantitativos e qualitativos, e em sua posterior interpretação com base nos critérios previamente definidos, pressupondo juízo de valor.

O ato de avaliar, desta forma, está presente em todos os momentos da vida educacional. A todo o momento os indivíduos se vêem obrigados a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas por meio de julgamentos provisórios (KENSKI, 1991). O ato de avaliar, assim, se constitui por meio de opiniões assumidas como corretas, e que guiam a tomada de decisão.

Ao pensar a educação como prática libertadora, e essencialmente dialógica, precisa-se pensar esta dialogicidade não apenas nos encontros entre educador e educando – ou, como expõe Freire (1998), entre educador-educando e educando-educador, no sentido que ambos assumem os dois papéis – mas deve-se conceber a dialogicidade como prática que se inicia antes das situações de interações pedagógicas, quando o educador se pergunta acerca do conteúdo que será dialogado.

O professor, na sala de aula, tem o papel de acompanhar seu aluno na resolução dos problemas complexos os quais este não poderia fazê-lo se fosse deixado à mercê da vida cotidiana. Dessa forma, a intervenção das pessoas mais experientes – majoritariamente os educadores – na vida das crianças, possibilita a criação de espaços diferenciados de interlocução, o que se torna fundamental para o desenvolvimento e constituição do seu modo de ser social (MARTINS, 1997).

Porém, deve-se advertir que o desenvolvimento não se dá apenas por meio da soma de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças, na imitação, na oposição, nas analogias. Por isso chamamos atenção para a necessidade de que o ambiente de sala de aula seja realmente um espaço participativo e dialógico, onde os alunos possam se expressar livremente, e onde o professor não seja visto como único, ou mesmo principal, possuidor do saber, o qual será passado para os cadernos dos estudantes e repetido posteriormente; mas, ao contrário, um parceiro no processo de crescimento individual e coletivo do grupo. Ao analisar o papel das interações, pensar o princípio da participação é

extremamente relevante para a discussão sobre o processo de avaliação educacional e o projeto político-pedagógico que o sustenta.

Para Abramowicz (2004), participar significa construir o conhecimento, reintegrá-lo, recriá-lo. Participar exige criação permanente, reflexão conjunta, compartilhar interesses na ação. Segundo a autora, uma participação crítica, coletivamente construída, poderá propiciar a mudança paradigmática que leve a uma realidade mais democrática, mais solidária e justa. Entendemos, dentro dos princípios deste estudo, condicionante que a avaliação seja constituída a partir da participação permanente, e que tal participação se dê de modo contínuo e integrado às situações pedagógicas cotidianas, entendendo-se assim que a concretização da avaliação se dê de modo processual.

Ao relacionar avaliação e participação, Abramowicz propõe que todos os envolvidos no processo educacional participem, criando conhecimento, contribuindo na definição das reais necessidades de uma comunidade, buscando soluções para os problemas cotidianos, ou seja, transformando a realidade. A partir dessas reflexões, a autora afirma antever “uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário” (2004, 37).

Tendo presentes tais conceituações, precisamos situar o processo de avaliação educacional como um processo com conotações políticas e não apenas técnicas. Pois avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, num processo e num projeto em que o avaliador e avaliado buscam operar uma mudança qualitativa. É pertinente ao processo de avaliação, o ato reflexivo sobre o processo pedagógico, bem como o planejamento e o estabelecimento dos objetivos educacionais. Daí, Demo (1995) afirma que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Segundo Vasconcellos (2002), muito já foi escrito sobre as conseqüências negativas do uso da avaliação num sistema de recompensas e punições ou do uso da avaliação como um poder disciplinador. Ainda, de acordo com o pensamento de Aristóteles, dentre as virtudes relacionadas à ética, uma merece especial atenção: a justiça. Esta é indissociável de qualquer processo de avaliação que se queira ético, pois toda avaliação implica julgamento de valor e produz conseqüências sobre a vida do avaliado.

Dentro disso, “(...) podemos afirmar que as implicações éticas da avaliação educacional extrapolam a sala de aula e exigem que o educador tenha clareza do papel que a escola e a avaliação desempenham na sociedade capitalista” (VASCONCELLOS, 2002, p. 141). Assim, é condição propor um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios de uma proposta pedagógica que se oriente por interações sociais pautadas pela participação, e pelo diálogo; estimulando que discentes e docente venham a assumir uma postura crítica diante da realidade local e global.

Em um processo crítico de ensino visando a uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto, deve existir espaço para que, em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão, que constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou. Ao pretender-se que a avaliação seja um processo permanente e diário, e não uma intervenção isolada e ocasional, já se pode descartar a “prova” como critério definidor da avaliação, pois seu resultado, em vez de fortalecer o trajeto educativo, meramente concede ou retira a ‘aprovação’ (DEMO, 2001).

Em consonância às posturas apresentadas até aqui, faz-se necessário abordar quais atividades de sala de aula, no que concerne à avaliação educacional, podem ser desenvolvidas para que, de fato, possa-se identificar “o que está impedindo o desenvolvimento do pensamento e desvelar o potencial de aprendizagem de uma pessoa” (DEPRESBITERIS, 2002, p.38).

Raphael e Carrara afirmam que

os instrumentos tradicionais de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo. Na maioria das vezes, eles são elaborados com base na visão de que o conhecimento é um estoque de informações e que, certamente, pode ser avaliado, se os instrumentos forem válidos e precisos (2002, p. 38).

Tais autores argumentam que, atualmente, há necessidade de levar o educando à construção autônoma e consciente de seu próprio desenvolvimento, o que leva à exigência de se refletir sobre novas formas de avaliar e discutem, ainda os autores que, ao considerar que o ensino deveria se pautar em princípios cooperativos de construção do conhecimento, reconhece-se também a necessidade de pensar em novas formas de avaliar.

Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer, que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. Assim, encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência aos envolvidos de como os alunos e professor estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis.

Quanto ao aspecto da permanente avaliação crítica do processo educativo, ele se mostra coerente ao princípio de que a avaliação é diagnóstica, configurando-se como um elemento que possibilita redefinição e reconstrução, a partir da necessidade que se faça, no sentido de adequar as práticas a um resultado muito mais satisfatório em termos de aprendizado do indivíduo e do grupo.

Para isso, é inequívoca a afirmação de que o processo de escolarização, enquanto favorecedor da formação de cidadãos ativos e críticos deve pautar-se pela implementação de projetos curriculares que privilegiam o pensar e o agir – adotando a ética democrática como parâmetro – em vivências cotidianas, com práticas pedagógicas, inclusive as avaliativas voltadas para a construção de conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Devemos, assim, buscar que, nas ações educativas formais ou não formais, se considere a incerteza, a transitoriedade, a aleatoriedade, a interdependência, a sensibilidade, solidariedade, a cooperação e a análise baseada na compreensão sistêmica dos processos e interações. Para que isso se dê, a educação precisa partir da compreensão complexa da realidade, sendo problematizadora, complexificadora das análises, mobilizadora de ações responsáveis e solidárias. Ao assumir que a avaliação se faz presente no processo educacional, de forma sistemática e planejada, assume-se, por consequência, que, a partir da avaliação são formulados juízos continuamente, e que tais juízos vão orientar a tomada de decisões e o estabelecimento de interações entre os indivíduos (KENSKI, 1991). Para Hoffmann (2001), pode-se pensar nesta avaliação “mediadora” como um espaço de contraponto de idéias entre educador e educando, na busca de patamares qualitativamente superiores de saber, em que a cooperação e a solidariedade sejam princípios referenciais presentes na prática educativa. Corroborando, Ferreira afirma que

em uma proposta de avaliação mediadora, o processo é de crescimento e evolução [ou seja, avaliar com o intento de promover], então não é como somar resultados para tirar média. A nota é, portanto, subjetiva e sem significado real [sem significado em si] (2004, p. 28).

Retornando a Hoffmann (2001), temos que o cenário da relação entre professores e alunos, é constituído de diversas dimensões de diálogo, ou seja, por um conjunto de percepções, de representações das pessoas que convivem no espaço educacional e num determinado momento. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos pensar a avaliação mediadora como um processo constante de troca de mensagens e de significados, e o papel do avaliador é, segundo a autora, o de mobilizar o outro a buscar novos conhecimentos, ajustando experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo (HOFFMANN, 2001). Nesse ponto, é indispensável ressaltar a contribuição de Luckesi (1995), que aponta para a avaliação em uma perspectiva de diálogo, para a qual se busca conhecer em que estágio de aprendizado o aluno se encontra; não no intuito de aprová-lo ou reprová-lo, mas para promover o seu crescimento. Desse modo, educador e educando passam a desenvolver uma relação dialógica, promovendo o debate e a discussão como meio para chegar ao diagnóstico sobre o nível de aprendizado.

O processo de avaliação, como elemento constituinte do processo educacional, deve configurar-se coerentemente à adoção de posturas eticamente orientadas pela busca por solidariedade, igualdade, co-responsabilidade e participação ativa e autônoma dos envolvidos, conduzindo o processo educativo por meio de estratégias democráticas. O enfoque ético da prática educativa “considera que o ensino é uma prática social contextualizada, penetrada por opções e valores próprios, os quais precisam ser considerados, e não os fins externos aos quais serve” (VASCONCELLOS, 2002, p.135). Segundo esse enfoque, os meios não podem ser considerados independentes dos fins, ou estes daqueles, mas os meios (conteúdo, método, instrumento de avaliação) devem ser definidos de acordo com princípios que derivam da aceitação dos valores implícitos nas metas educativas. Em outras palavras, “a forma de conduzir o ensino não pode contradizer os princípios e valores presentes na intencionalidade educativa, sob pena de a eles renunciar” (VASCONCELLOS, 2002, p.136).

Nessa visão, os efeitos mais importantes da prática educativa não são observáveis em curto prazo, pois, segundo Vasconcellos (2002), tais efeitos manifestam-se interferindo na configuração das estruturas e esquemas de pensamento e de conduta do homem adulto sendo, portanto, inadmissível limitar a percepção de qualidade do ensino, à medida dos produtos observáveis em curto prazo, ou seja, a partir das estratégias e instrumentos tradicionais de avaliação. Ainda fundamentando-nos em Vasconcellos, afirmamos que a avaliação tradicional, encontrada comumente nas instituições educativas, é direcionada à medição do desempenho do aluno e à aferição do alcance dos objetivos propostos, porém o que se propõe,

num paradigma emancipatório de educação, é que a avaliação deve ter como cerne o estímulo ao desenvolvimento autônomo do educando, como pessoa e cidadão, visando não apenas à sua aprendizagem, mas seu desenvolvimento intelectual e moral.

3. Considerações Finais

É preciso considerar que a efetivação de um processo de avaliação que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania apresente-se como um grande desafio, construído nos limites das possibilidades que se constituem pelas lacunas existentes nas situações sócio-educacionais cotidianas. Tais “brechas” é que justificam a discussão acerca dos processos educacionais e da avaliação educacional. Por pensar dessa maneira é que acreditamos na instituição educativa como espaço de possibilidades de mudança nas configurações e nas condições sociais. Evidentemente que, para isso, é necessário, ao professor, ao longo de sua formação – inicial e continuada –, consistência teórica e vivências práticas que promovam análises fundamentadas na práxis pedagógica, que possibilitem a ele a adoção de encaminhamentos que primem pelo surgimento de cidadãos com discernimento suficiente, amparados por seus sentimentos, conhecimentos e responsabilidades na tomada de decisão em suas áreas de atuação pessoal e profissional.

É preciso desenvolver nos professores, alunos e todos os envolvidos na instituição educativa, a consciência a respeito das bases fundamentais inerentes ao modelo de sociedade sob o qual vivemos, e dos valores sobre os quais ele está alicerçado. É importante também que se estimule a participação responsável, a tomada de decisão, a busca pelo conhecimento dos modelos de intervenção junto ao meio social. Para a concretização dessa instituição educativa, faz-se necessária uma mudança que abarque aspectos conceituais, metodológicos e de atitudes de todos os envolvidos (NOVO, 1996), ou seja, uma verdadeira virada paradigmática, em que se abandone antigas concepções de mundo, e se subverta a ordem de prioridades presente no modelo de organização sob o qual vivemos.

6. Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. **Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 04/01/2004, p. 35-44.

- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FERREIRA, L. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Meditação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GRILLO, M. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I. R. C.; GRILLO, M. (orgs.) **Ensino: revisão crítica**. Porto Alegre: SAGRA, 1998.
- HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KENSKI, V. M. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, J. C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Idéias**. São Paulo: FDE, 1997. Nº 28, p.111-122.
- NOVO, M. **La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas**. Madrid: Universitas, 1996.
- RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K.(orgs.). Avaliação sob Exame. Campinas:Autores Associados, 2002.
- SANTOMÉ, J. T. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade**: o conteúdo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, p.129-152
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.
- TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- VASCONCELLOS, M.M.M. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.