

# Avaliação e o processo da formação acadêmica

Daniela Regina Bösing\*

Roque Strieder\*\*

## Resumo

O objetivo deste estudo é refletir a avaliação, considerando parte de sua contextualização e implicações junto ao processo de aprendizagem. Pretende-se ressaltar a importância da formação acadêmica como uma das condições para realizar a avaliação no sentido próprio da expressão. Objetiva-se também considerar as raízes que transformaram a avaliação em práticas de exames discernindo ambas para criar desejos de superação. Conhecer o lado perverso da prática de exames, seu peso ideológico e classificatório, de inúmeros contingentes humanos, pode ser indicador do negar-se ser mais um agente desse processo seletivo. O processo avaliativo, rebuscado em sua concepção originária, transforma-se em ato de acolhimento. Conjectura-se que, quando as crianças forem acolhidas e aceitas nas escolas em suas individualidades, potencialidades e limitações, a aprendizagem seja qualificada. Esse é um desafio que culmina em atividades educacionais do coletivo da comunidade. Nas comunidades, como o ambiente de sala de aula, a avaliação se efetiva como uma ação do amar.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Aceitação e amar.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que a formação acadêmica seja de suma importância para ter maior qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas, ressalta-se um dos grandes desafios para os educadores: a avaliação. Trata-se de temática ainda não muito bem compreendida por parte de muitos profissionais da educação. Entender melhor esse desafio permite uma melhor preparação para construirmos novos caminhos em relação à avaliação. Mas de que forma a avaliação escolar está ligada à formação acadêmica de professores? Como a formação acadêmica pode contribuir para uma avaliação efetiva do processo de ensino-aprendizagem? Essa produção foi construída no intuito de trazer reflexões para elucidar problemáticas que envolvem o fazer docente, mais particularmente o fazer avaliação.

Para sermos educadores, reconhecidos por um diferencial, precisamos conhecer e entender várias práticas avaliativas, suas possibilidades e seus limites. No processo é importante conhecer conceitos sobre a avaliação e persistir na busca, em autores e em nossas práticas, de auxílio para a sua compreensão, mesmo que não suficientes.

---

\* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); danibosing@yahoo.com

\*\* Doutor em Educação; professor do Componente Curricular: Ciências Sociais – Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), *Campus* de São Miguel do Oeste; Tunápolis, SC, 89898-000; strieder.roque@unoesc.edu.br

## 2 AS PRÁTICAS DOCENTES COMO RESULTADO DE NOSSA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Encontramos nas escolas professores de áreas específicas que insistem em “massacrar” alunos com avaliações/exames de cunho quantitativo, sem uma preocupação primordial com o processo de ensino-aprendizagem. Esse é um dos grandes vazios da avaliação, que tem início, provavelmente, na formação acadêmica. Ainda são raros os cursos de licenciatura que contêm em sua matriz curricular essa temática de estudo. A formação envolve reflexões sobre a prática docente, cada vez mais desvinculada da reprodução do que sofremos enquanto alunos. Precisa-se repensar a estrutura do ensino superior, para que também nele seja possível ultrapassar metodologias arcaicas que desmotivam acadêmicos, as quais, amanhã, por extensão, desmotivarão alunos da educação básica. Uma formação cujo

[...] desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade – e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional das escolas. (HOFFMANN, 2005, p. 71).

O que se percebe nas escolas ainda é a reprovação em massa como sinônimo de competência, principalmente em disciplinas específicas, as mais temidas pelos alunos: Matemática, Química e Física. Os professores, além de desorientados, sentem-se conformados com sua prática docente – um indicativo de resistência. Uma solução seria a tomada de consciência, de forma coletiva, a iniciar no processo de formação acadêmica e se estender para a escola como forma de sintonizar com os professores que já compartilham da concepção avaliativa em substituição à examinadora. Porém, nota-se a existência de grandes divergências no universo das ideias, mesmo nas universidades, que relutam em adotar práticas efetivas de formação docente. Assim como nas escolas, nas universidades é importante oportunizar momentos de reflexão e de discussão. São eles que podem alimentar mudanças, conforme destaca Hoffmann (2005, p. 72-73):

Os conflitos existentes nas escolas e universidades, entre professores que pensam e atuam diferentemente em avaliação, é altamente positivo. Desse conflito surgem muitos movimentos de transformação efetiva. É, portanto, é preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores de desvelar sentimentos e concepções individuais, porque não há culpados no processo avaliativo, mas posturas diferenciadas que se constituíram no último século em decorrência de inúmeros fatores, desde as influências teóricas aos pressupostos políticos. O caminho para compreender as resistências é a discussão ampla e coletiva dos significados dessa prática.

Os professores buscam atualização em cursos momentâneos nos quais as propostas de mudança são apresentadas de forma frágil, e, por isso, não têm efeito prático nas escolas. As discussões sobre as propostas deveriam ocorrer com a participação dos profissionais, com trocas teóricas e práticas.

Os professores estão, muitas vezes, condicionados às normas legais do estado e regimentais da escola, que limitam possibilidades de avanços nas suas técnicas avaliativas, bem como pesquisas acerca do tema. “[...] as instituições de ensino condicionam os professores às suas concepções de avaliação, limitando construções pessoais diferenciadas do instituído.” (HOFFMANN, 2005, p. 74). Muitos professores reconhecem que suas práticas não estão sendo adequadas, mas não sabem como mudá-las.

Os equívocos conceituais em relação à avaliação a reduzem a valores numéricos, resultantes de instrumentos/provas que distorcem o objetivo da aprendizagem e a transformam em argumentos para aprovar ou reprovar alunos. Com essa lógica, considera-se a avaliação, na forma de exame, um processo perverso. O exame tem como objetivo o julgamento, considera a ameaça aos alunos como quesito importante do qual dependem para passar de ano.

É nesse sentido a manifestação de Hoffmann (2005, p. 76):

Pressupostos políticos calcados na meritocracia conseguiram conceber um processo avaliativo perverso sem nenhum compromisso com o ensino. Para atender a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de sua função básica, uma distorção de suas reais possibilidades, indo além de sua capacidade, que passou a ser utilizada para aprovar e reprovar os alunos.

Outro motivo que torna o exame perverso é a classificação das pessoas em melhores e piores, situando-as em diferentes níveis de "aprendizagem". Esse tipo de "avaliação" não considera a aprendizagem em si e acaba fugindo de sua proposta. Muitos professores, mesmo sabendo desses equívocos, distorcem a situação e criam um sentimento de autculpa na criança por seus fracassos e possível desistência. "Reconduzir a avaliação às suas reais funções é um ato político e, embora possamos perceber a dificuldade desse intento, temos que continuar lutando contra certas indignidades há muito denunciadas." (HOFFMANN, 2005, p. 75). Para modificar esse cenário atual, é necessário que a família e a escola estejam interligadas, que os pais participem desse processo e não deixem que seus filhos assumam os erros dos professores.

Importa criar estratégias para mudar esse cenário, cujo começo está na universidade. Nela tem-se a oportunidade para aproximar as teorias aprendidas da realidade escolar, construir uma concepção avaliativa que atenda à pluralidade existente, valorizar os educandos e permitir seu desenvolvimento integral. Deve-se trazer a prática docente como um objeto de estudo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de momentos de reflexão, como propõe Hoffmann (2005, p. 81): "Não se poderia analisar as concepções dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano da escola, criando espaços de reflexão permanentes e orientados por educadores e/ou especialistas engajados em uma possível transformação dessa prática."

Muitas são as frustrações de acadêmicos nas universidades, em razão da distância entre as teorias estudadas e a realidade encontrada no cotidiano escolar e da própria universidade. Apesar dos avanços, nos últimos anos, a prática docente continua conservadora, em grande parte. É compromisso dos professores universitários refletir sobre suas práticas avaliativas e investigar para conhecer estratégias e propostas capazes de contribuir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo entre universidade e escolas pode conferir nova dinâmica nas discussões de teorias e práticas avaliativas.

Respeitar as realidades de cada aluno, suas capacidades e limites e compreender suas angústias, é importante para uma prática avaliativa coerente e efetiva. Essa proposta passa pela consideração de todo o processo pedagógico e educacional sempre inserido em um determinado contexto particular e limitado. Tem-se a clareza de que a mudança educacional não ocorrerá a partir de leis, mas na força de vontade da comunidade escolar, ao desejar uma educação de qualidade. Então:

É fundamental aprofundar a discussão em torno da concepção e do processo avaliativo formativo regulador em razão, principalmente, da alegação por parte dos professores que o avanço nas formas de organizar o ensino não tem tido correspondência nas práticas avaliativas, ocorrendo, portanto, uma discrepância entre inovadoras práticas educativas e as vigentes formas avaliativas. (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003, p. 17).

As mudanças no processo avaliativo dependem, muito, da formação inicial e continuada dos educadores. Elas precisam subsidiar e sustentar essa mudança com profundidade necessária para reorganizar suas crenças e buscar novos caminhos que envolvam um grande número de variáveis e não se esgotam na superficialidade das reflexões, como argumentam Silva, Hoffmann e Esteban (2003, p. 17-18):

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa, que envolve a relação pedagógica entre o planejamento do trabalho docente, a sua efetivação através do ensino e da aprendizagem, o processo avaliativo e as condições estruturais de trabalho dos profissionais da educação. Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino/aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto escolar poderá favorecer ao professor e à professora refletirem sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão.

A escola, ao transformar-se em objeto de estudo do professor, pode estimular a pesquisa e um aprender mútuo com os alunos. Dessa investigação podem resultar práticas pedagógicas que atendam às diferenças socioculturais e cognitivas dos alunos, proporcionando ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento. "Reconhecer as diferentes trajetórias da vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo." (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003, p.11). Isso somente será possível se houver reflexão e busca por novas formas de intervenção pedagógica, reconhecendo a relevância social do ensinado.

Essa sala de aula será um laboratório dos que ensinam e aprendem, considerando que cabe ao professor promover situações diferenciadas e oportunidades de aprendizagem com desenvolvimento de potencialidades. A preocupação maior ganha nova centralidade: a aprendizagem e não mais a nota.

### **3 DISTORÇÕES NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: CAUSAS E POLÊMICAS**

As justificativas de professores diante do frágil rendimento na aprendizagem são inúmeras, mesmo que aparentes, como destaca Vasconcellos (2000, p. 25-26):

1) nos alunos, porque são desinteressados, imaturos, carentes, pobres, preguiçosos, por só pensarem em nota e por não estarem preocupados em aprender; 2) nas famílias, mães trabalham fora, não acompanham filho, pais são analfabetos, alcoólatras, etc.; 3) Outras vezes, a questão apontada é de ordem técnica como preparar um instrumento que possa medir adequadamente, como avaliar tal componente curricular, como dimensionar o tempo, que peso dar às notas bimestrais, estabelecer média 5 ou 7, usar nota ou conceito, como fazer o arredondamento dos décimos da nota, como formular bem as perguntas, fazer avaliação objetiva ou dissertativa, como corrigir os erros de português, etc.? Aponta-se ainda que o problema da avaliação está na estrutura: número de alunos por sala de aula, número de aulas que o professor tem que assumir para poder sobreviver, o sistema que exige e cobra notas, etc. Alguns professores que já fizeram uma certa caminhada, levantam o problema de "como avaliar o aluno como um todo" ou ainda "como ser justo na avaliação".

Essa "avaliação" de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem acabou sendo o objetivo central para os alunos e para a escola, reduzindo-a ao "para passar de ano". Um processo no qual o professor acaba sendo um agente de discriminação, fazendo o que sempre foi feito nas escolas e porque foi assim que aprendeu na academia.

Segundo Vasconcellos (2000), a reprovação encontra registros em 2205 a. C, em exames realizados para promover ou demitir soldados. “[...] quando o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promover ou demitir.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 27). As pessoas eram preparadas para cumprir ordens e ficar em silêncio, sem questionar a realidade. A escola passa a ser vista como uma fonte de “recompensas”, na qual a reprovação se concebe natural, afinal, não há espaço para todos. Para o mesmo autor, a forma de escola e sua funcionalidade, concebida no início da modernidade, tem como propósito a instrumentalização de trabalhadores para o novo modelo econômico em construção: a industrialização.

Desde seu desenvolvimento neste novo contexto, a escola padece de uma ambigüidade: de um lado, é necessária para dar certos rudimentos da cultura, e principalmente como fator disciplinador, preparando docilidade do futuro trabalhador [...] a grande finalidade da escola foi a de disciplinamento, ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria.

A avaliação via exames tem um papel político que é o de convencer as pessoas de que umas são “inaptas” e outras “aptas”, e que cada qual ocupa o lugar que merece ou que por direito é seu. “[...] impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso ‘merecem’ o lugar que têm na sociedade.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 29). Essa avaliação classificatória encontra respaldo legal, que é o direito a alguém de aprovar ou reprovar alunos. De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de acerto de contas (VASCONCELLOS, 2000, p. 31).

Desde muito cedo, os pais se orgulham ao verem seus filhos fazendo provas, e querem saber das datas para que estes não faltem à aula. Mas, mal sabem os pais e as crianças que teve início uma trajetória classificatória violenta e muitas vezes sem volta. Aos poucos as crianças entendem que precisam estudar somente para terem notas boas para seus pais se sentirem mais orgulhosos e se gabarem dos filhos, criando situações de comparação entre melhores e piores e distorcendo mais uma vez o sentido da avaliação.

Superar esse conceito classificatório requer o envolvimento conjunto dos agentes da educação, já que todos são responsáveis pela avaliação, “[...] pais, alunos de séries mais adiantadas, diretores, coordenadores, supervisores, delegados de ensino, inspetores de alunos e, em especial, os professores.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 31).

Atualmente, inúmeras são as contradições nas mais variadas organizações humanas e também na escola. Houve mudanças consideráveis e esta deixou de ser o esteio da promessa de vida melhor, os valores mudaram e aqueles reconhecidos como autoridade (pais, professores, padres, etc.) hoje são vistos como simplesmente mais um. O que a escola ensina, muitas vezes, não é o que o aluno convive em seu cotidiano. Fala-se de uma família acolhedora, feita para cuidar e a criança não vivencia isso em sua casa. Professores tornam-se coniventes com a situação porque também são cobertos de dúvidas ou esclarecimentos confusos. O profissional acaba se frustrando, não aceita suas limitações e nem o inconformismo porque “[...] lhe falta uma perspectiva de totalidade, onde compreenderia que a falha não é só dele e não é só por causa dele.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 33).

O professor, também refém de um processo de alienação, desempenha sua função da forma que o sistema educacional preparou para ele. A “avaliação” acaba sendo usada como instrumento de pressão, de controle de comportamento e de autoritarismo. O professor perdeu a autoridade na sala de aula e não sabe criar ambientes consensuais com os alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Não reconhecendo seu erro, culpa os alunos por serem desinteressados, e o faz “Por necessidade, por ser sua proposta de trabalho não apropriada para os alunos.” (VASCONCELLOS,

2000, p. 36). Ainda conforme Vasconcellos (2000, p. 37). “Tem-se, portanto, um quadro dramático: de um lado, o professor cheio de boas intenções, mas mal-preparado e com uma proposta equivocada, de outro lado, o conjunto dos alunos, que não tem consciência do que estão fazendo ali e não percebem o sentido daquilo que está acontecendo.”

Outros problemas são de ordem macroestrutural. Entre eles citam-se os alunos condicionados que apoiam a atuação do professor e incentivam o uso da nota diante da indisciplina de colegas “professor tira um ponto dele na média”. Também a convicção de colocar alunos em momentos de grande tensão com a suposta intenção de prepará-los para a vida que é luta e competição. Tem-se também a comodidade que impede o professor de inovar as formas avaliativas, afinal, diante da péssima remuneração, por que aumentar a carga de trabalho? Deve-se considerar a cobrança de seus colegas persistindo no fazer avaliação de cunho tradicional.

A distorção em termos de avaliação é de longa data. A prática secular de exames vem desde a pedagogia jesuítica, da proposta de Comênio e da visão da burguesia a partir dos séculos XVI e XVII, e perdura na atualidade. Para Luckesi (2003, p. 22-23), essas três fontes de prática examinadora, visam ao controle, domínio da situação e dos alunos.

A pedagogia jesuítica: os jesuítas (século XVI), ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente, tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente. A pedagogia comeniana: Comênio insiste na atenção especial que se deve dar à educação como centro de interesse da ação do professor. Segundo ele, um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior se souber que o exame para a colação de grau será pra valer. Diz ele ainda que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse excelente meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e economia de tempo. A sociedade burguesa: além de vivermos ainda sob a hegemonia da pedagogia tradicional, estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, traduzindo o seu espírito. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios.

A partir desses pressupostos, a avaliação será usada de forma equivocada, tornando-a tão complicada emocionalmente porque visa à aprovação ou reprovação do aluno. A prática dos exames tem como objetivo aprovar ou reprovar o aluno em um processo que depende apenas do resultado final, ou seja, responder corretamente aqui e agora o que foi pedido. A média, com valores numéricos, distingue os alunos bons dos considerados ruins e exclui os que “não sabem”. Essa prática antidemocrática parte do princípio do descrédito na capacidade de aprendizagem. O exame, dessa forma, é um instrumento de poder nas mãos do professor, transformado em um ser com atitudes autoritárias.

#### **4 RETOMANDO A AVALIAÇÃO**

Esse conturbado mito da avaliação tem possibilidades de superação por meio da tomada de consciência coletiva, iniciada com o resgate e a compreensão histórica desses pressupostos, desvelando seu reflexo na prática. Novas propostas de avaliação foram influenciadas por estudos norte-americanos, como o de Ralph Tyler em 1930.

[...] educador norte-americano, cunhou a denominação “avaliação da aprendizagem”, conceituando, deste modo, a prática que propunha, naquele momento, de diagnosticar o andamento da aprendizagem do educando na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente. Essa denominação, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar. (LUCKESI, 2003, p. 75-76).

A avaliação do processo de aprendizagem centra-se no desenvolvimento humano. Busca diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos para saber quais as principais dificuldades encontradas por eles, com a intenção de ajudá-los. O educando não precisa apresentar em um momento único seu conhecimento, tem um processo todo no qual pode se manifestar. Não há determinações de níveis de aprendizagem, cada criança aprende em seu ritmo, assim, também não classifica os educandos em melhores e piores. Torna-se democrática e preocupada com o aprendizado de todos.

Tomando como parâmetro as duas configurações supracitadas, isto é, de um lado, os exames e, de outro, a avaliação da aprendizagem, e observando nossa experiência em nossas escolas, é fácil concluir que praticamos exames e não avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2003, p. 14).

Avaliação é ação, reflexão e significa a relação entre dois indivíduos, professor e aluno, para perceberem o mundo mediante de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. Favorece a discussão de ideias novas ou diferentes e permite a interação mútua entre educador e educando. Questionar e questionar-se são premissas básicas na perspectiva dessa avaliação.

Avaliação como diagnóstico visa a uma melhor qualidade de vida dos educandos e proporciona momentos de reflexão dos indivíduos sobre seus atos. Com base no diagnóstico, as decisões a serem tomadas efetivam melhorias na qualidade da aprendizagem. "Um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção." (LUCKESI, 2003, p. 34). Ao diagnosticar, constata-se a real situação, o local e o momento cultural nos quais o aluno se encontra. Ainda para Luckesi (2003, p. 35) "A constatação oferece a 'base material' para a segunda parte do ato de diagnosticar que é o de *qualificar*, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado."

Diagnosticar faz parte do processo avaliativo, assim como a qualificação e a tomada de decisões para se alcançar os objetivos desejados, como destaca Luckesi (2003, p. 36):

O ato de avaliar, não é um ato neutro que se encerra na sua constatação e consequente qualificação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão "do que fazer". Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa; ele não se realiza plenamente, devido, nessa situação, não subsidiar a melhoria dos resultados buscados.

Esse processo avaliativo desperta a atenção a respeito da importância dos objetivos da proposta pedagógica. Também, se qualificar é conhecer a teia das relações existentes e a serem construídas, seu grande desafio é reconhecer a aprendizagem como satisfatória ou não. Porém, segundo Luckesi (2003), a qualificação vem precedida da constatação. Implica em coletar dados relevantes sobre a aprendizagem que requer a utilização de instrumentos de coleta de dados adequadamente. Os dados coletados e relevantes caracterizam o objeto a ser avaliado, e, por isso, definido no planejamento realizado. Para Luckesi (2003, p. 41) são quatro os critérios considerados importantes para instrumentos de coleta de dados:

1º sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação). 2º sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato realizados no processo de ensino [...] 3º adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação [...] 4º adequados ao processo de aprendizagem do educando [...] não deve dificultar a aprendizagem do educando [...]

Um instrumento de coleta de dados defeituoso e inadequado pode distorcer a realidade e conduzir o aluno a conclusões distorcidas. "Os instrumentos servem para coletar dados, que permitem a configuração ou descrição da realidade a ser avaliada [...]" (LUCKESI, 2003, p. 73).

Todo instrumento de coleta de dados precisa se vincular aos objetivos propostos. Não é significativo mudar as técnicas e modalidades de coleta se não há relação com o que as crianças aprenderam. A base de uma boa avaliação está no planejamento:

Os 'instrumentos de avaliação' propriamente ditos – *diferentes das técnicas de coleta de dados* – são os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo, que são a coleta de dados, a qualificação (comparação da realidade configurada com o padrão ou critério de qualificação dessa realidade) e a prática da tomada de decisão (decisão de intervenção na realidade). (LUCKESI, 2003, p. 74).

O planejamento é indispensável e permite visualizar quais dos conteúdos trabalhados podem ser cobrados. Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem permitem que o educador observe o desempenho do aluno em sua aprendizagem. Alguns desenvolvimentos do educando são visíveis por meio dos sentidos do educador, porém, outros precisam ser aprofundados para ter a certeza da aprendizagem.

As questões elaboradas para um momento de aprendizagem mais individualizado devem apresentar as seguintes características:

1) devem apresentar o mesmo nível e dificuldade dos conteúdos ensinados, nem mais fácil nem mais difícil; 2) devem apresentar o mesmo nível de complexidade dos conteúdos trabalhados no ensino. Não se deve ensinar algo num nível simples e, depois, solicitar ao educando um desempenho num nível complexo ou vice-versa; 3) devem servir-se das mesmas perspectivas metodológicas utilizadas no ensino dos conteúdos; 4) devem estar construídas numa linguagem clara e compreensível; 5) devem ter algum nível de precisão. As questões e as situações problemas exigem um contorno minimamente definido. (LUCKESI, 2003, p. 82-85).

Recomenda-se que na elaboração do instrumento de coleta esteja presente uma contextualização, para situar o aluno sobre o tema avaliado. Segue um exemplo: "No último bimestre estudamos sobre os animais domésticos e selvagens, fizemos um trabalho de diferenciação entre eles descrevendo suas principais características e sua utilidade na vida do ser humano. Com base nesse estudo, leituras e discussões [...]"

Feita a contextualização, é importante estabelecer parâmetros que facilitam a leitura, a qualificação e mesmo a quantificação do respondido pelo aluno, como: "Cite três características de animais domésticos e três de animais selvagens". Com essa especificação – quantidade de características – a avaliação – qualificação –, das produções dos alunos, sai do subjetivismo do professor. É uma forma, quem sabe, de realizar uma avaliação mais democrática.

Depois da contextualização e dos parâmetros sempre que possível, também é importante fazer uma transposição dos conteúdos para o cotidiano do aluno. Desenvolver essa habilidade é oportunizar uma compreensão significativa do assunto estudado. Como sugestão, para o caso dos animais domésticos, pode-se fazer uma listagem de animais, domésticos ou não, existentes ou que circulam na propriedade. É uma forma de relacionar o objeto de estudo com a vivência cotidiana.

Outro importante momento da avaliação é o da leitura das atividades. Uma leitura cuidadosa, desprovida do imaginário, da desqualificação do trabalho do aluno, com borrões depreciando seu esforço e capacidade. É notável ler e entender o trabalho dos alunos com orgulho e apreciação. É o momento de perspectivar novas oportunidades de trabalho, caso necessário, para aprimorar a aprendizagem. Para Luckesi (2003, p. 88), "[...] devemos ajudar nossos educandos a compreenderem que necessitam de aprender a produzir suas tarefas como suas obras de arte e, então, cuidar delas dessa forma, para que eles aprendam a construí-las com cuidado e respeitá-las."

Realizada a leitura, a qualificação é momento da devolução dos instrumentos de coleta aos alunos. Preferencialmente uma devolução pessoal, qualificando as observações e indicações feitas para que o aluno perceba as fragilidades. Devolver para cada educando o seu escrito, o seu desenho, afinal a sua tarefa já corrigida. Entregar nas mãos de cada um pode ser uma possibilidade de nos



aproximarmos do nosso educando. Após devolver, comentar o que ocorreu de positivo; também o que ocorreu de negativo (LUCKESI, 2003, p. 88).

A avaliação não é e não pode ser concebida como “uma fera maligna que amedronta”. Cabe aos professores com formação mais recente reverter esse quadro, buscando aliados junto aos professores com mais anos de escola e vice-versa. Alianças para transformarem a avaliação em momentos de descoberta, desafios, aproximações e respeito.

Se essa transformação for feita, podemos considerar a atividade pedagógica uma ação amorosa. Amar é sinônimo de compreensão, aceitação e reconhecimento. Como educadores, temos a função de aceitar o outro do seu jeito e oportunizar mudanças. Mostrar novos jeitos de fazer e de caminhar, acolhendo as crianças e acompanhando seu desenvolvimento. “O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros.” (LUCKESI, 2008, p. 172).

## 5 CONCLUSÃO

Após as leituras, reflexões, discussões e entendimentos, fica o desafio, primeiro, de persistir na revisitação de teorias diversas para compreender que avaliar é um ato de acolhida. É bem significativo ser reconhecido como professor que faz a diferença na vida de educandos. Recompensa a aproximação e a criação de laços afetivos duradouros, distantes dos estigmas hierarquizados, e o desenvolvimento de uma educação baseada no amar.

O drama da distorção do sentido da avaliação ultrapassa o quesito formação acadêmica, está impregnado no contexto cultural em conservação. Desde cedo, os pais cobram de seus filhos notas e não aprendizagem. Muitos professores até gostariam de realizar avaliação, mas se encontram condicionados às normas institucionais e legais, e também pela omissão e negligência de colegas.

Assim, o desafio tem, ao menos, dupla dimensão: melhorar a formação acadêmica e provocar uma tomada de consciência coletiva que distinga avaliação de exame.

Ser educador é transformar-se em acolhedor. Acolher é aceitar o outro lá onde ele está e como ele está. Aceitar o outro é desejar a sua presença no cotidiano de convivência. Desejar conviver é a realização sublime da ação do amar. Amar como característica primordial do processo de humanização, do qual não podemos abrir mão, sob pena de viver na dor e no sofrimento.

Ser educador e fazer avaliação é transformar o ambiente educacional em um laboratório de vivências do amar, construindo estratégias para melhorar o convívio assessorado por todo o potencial de informações e tecnologias disponíveis.

O educador é um avaliador.

### ***Evaluation and the process of academic education***

#### *Abstract*

*The aim of this study is to reflect evaluation, considering part of its context and implications in relation to the learning process. It is intended to highlight the importance of academic education as one of the conditions to conduct the evaluation in the proper sense of the term. Also consider the roots that transformed the assessment in practice examinations, and discern both to create desires for transcendence. Knowing the bad side of practice exams, its ideological and qualifying weight on countless human beings, may be indicator of refusal to be another agent of this selective process. The evaluation process, refined in its original conception, becomes act of acceptance. It is conjectured that when the children*

*are welcomed and accepted in schools in their individuality, strengths and limitations, learning may be qualified. This is a challenge that culminates in educational activities of the collective of the community. In communities such as in the environment of the classroom, evaluation accomplishes itself as an action of loving.*

*Keywords: Evaluation. Learning. Acceptance and love.*

## REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.