

AVALIAR OU MEDIR? NOVOS TEMPOS, NOVAS PRÁTICAS

Inês Regina Silva

Resumo: O artigo sintetiza idéias sobre o conceito de avaliação da aprendizagem e das diferenças entre *medir* e *avaliar*. Faz uma retrospectiva mostrando a ligação entre os conceitos de avaliação e medida. Mostra, com isso, que no processo de avaliação da aprendizagem há uma tentativa de adequação às transformações do Sistema Educacional Brasileiro, que se reflete no movimento sócio-político-cultural. Por fim, trata da relação sociologia/avaliação, que está contribuindo para a adequação do conceito de avaliação às mudanças dos novos tempos. O artigo enfatiza que o processo avaliativo deve ser investigado e pesquisado para adequar-se às transformações do Sistema Educacional Brasileiro. Mostrou também que a abordagem sociológica auxilia a instituição escolar no processo de controle da ordem social por meio da avaliação, permitindo que o processo de avaliação e as teorias pedagógicas se vinculem à realidade brasileira.

PALAVRAS CHAVE:

Avaliar, medir, mudança, abordagem sociológica de Educação.

Retrospectiva Histórica

Os processos de controle ou de avaliação da aprendizagem sempre estiveram associados às atividades

humanas de várias maneiras. A forma primitiva desses processos era a oral. Cerca de quatro séculos antes de Cristo, Sócrates construiu um processo pedagógico, a maiêutica, no qual perguntas e respostas funcionavam como motor da aprendizagem e em que todos os momentos eram avaliados nesse próprio processo. A Bíblia registra, no Velho Testamento, um episódio com todas as características de um exame oral, na disputa entre os homens de Gileade e os de Efraim: *"Os gileaditas tomaram os vauas do Rio Jordão, que conduzem a Efraim: quando qualquer fugitivo de Efraim dizia: 'Quero passar', então os gileaditas perguntavam: 'És tu efraimita?', se respondia: 'Não', então lhe tornavam: 'Dize, pois, CHIBOLETE'; quando pronunciava 'SIBOLETE', não podendo exprimir bem a palavra, então pegavam dele e o matavam nos vauas do Jordão. E caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil"* (ALMEIDA, 1956, Juizes, 12:5-6).

No que se refere à forma escrita, apesar de terem, provavelmente, uma origem mais recente do que os exames orais, eles não são um instrumento da era moderna. Há registros de um severo Sistema Nacional de Exames para a seleção de funcionários públicos na China, por volta do ano

2.200 a.C. Relata-se que os candidatos eram confinados em celas isoladas por horas e compelidos a escrever longos textos ou tratados sobre tópicos determinados (MACHADO, 1992, p.61).

Por sua vez, o avanço da imprensa favoreceu a convivência e a complementaridade entre os exames orais e escritos. Paulatinamente, por várias razões, acentuou-se o predomínio dos exames escritos, restringindo-se a forma oral a algumas situações específicas ou às etapas finais de processos seletivos mais amplos.

Estas referências históricas têm a pretensão de enfatizar um único ponto: apesar da permanente intenção de objetividade, os processos de avaliação/seleção estão muito mais próximos das características de um instrumento indicador da apreensão da competência do que relacionados com a idéia de medida em sentido físico.

A partir da segunda metade do século XIX, em decorrência, sobretudo, do pensamento positivista, as bases científicas deslocaram-se numa orientação quantitativa, não antropocêntrica, tendo como paradigma exclusivo as ciências da natureza pós-galileanas. As ciências humanas, entre elas a Educação, foram acuadaas em um desagradável dilema: "ou

assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância" (Machado, 1992, p.62).

Assim, a Avaliação Educacional afastou-se decididamente de seu caráter diagnóstico, assumindo um estatuto científico forte, buscando a objetividade, a quantificação, embora houvesse o risco de resultados de pouca ou nenhuma relevância. Surgem, então, os primeiros testes objetivos, criados pelo professor inglês G. Fisher por volta de 1864. Depois, apareceram os testes comparativos (com alternativas), elaborados por M. Rice, nos Estados Unidos, em 1894, mas foram alvo de severos ataques por parte de muitos educadores, em razão da desconfiança em suas possibilidades de medirem efetivamente o conhecimento dos alunos. Em 1904, Thorndike publica o primeiro livro que lida primariamente com medidas educacionais, contribuindo decisivamente para a aceitação, o desenvolvimento e a popularização dos testes comparativos nos processos de avaliação.

No que se refere aos processos mentais, em 1905 surge a primeira escala para a medida da inteligência, proposta por Binet e Simons. Tal escala, sucessivamente revista e aperfeiçoada em 1908 e 1911, constituiu a base para a construção de testes de inteligência individual. Em 1916 e 1937, Terman e seus colaboradores promoveram revisões fundamentais nessas escalas, construindo, um conhecido índice, o QI (quociente de inteligência), com base na relação entre a idade mental e a idade cronológica do avaliado.

Na década de 30, a idéia de mensuração por meio de testes padronizados é ampliada e os estudos avaliativos do desempenho do aluno passaram a incluir outros instrumentos. Nos Estados Unidos, a partir de 1940, os textos sobre métodos científicos em Educação deixaram de ter em seus títulos apenas expressões como "Medidas Educacionais" ou "Medidas em Educação", passando a incluir o termo Avaliação, quase sempre conjuntamente com o termo Medida. Assim, avaliar significaria apurar o valor, estimar cuidadosa-

Em 1904, Thorndike publica o primeiro livro que lida primariamente com medidas educacionais, contribuindo decisivamente para a aceitação, o desenvolvimento e a popularização dos testes comparativos nos processos de avaliação

mente, enquanto medir seria o ato ou processo de determinar a extensão de uma grandeza pela comparação com um padrão (Machado, 1992, p.57). Em decorrência, a avaliação seria uma noção particular. Alguns autores sugerem ainda uma analogia para esclarecer o significado dos dois termos: "Avaliação está para validade assim como Medida está para precisão" (Machado, 1992, p.57).

Após a quantificação da contagem, começou a ser analisada a quantificação como resultado analógico da medida de grandezas contínuas. Lorge, em 1941, examinando uma amostra de 2.500.000 palavras, encontrou a

idéia de "medida" em Educação por volta de 400 vezes, com cerca de 40 significados distintos. No mesmo sentido, em 1942, Hardie publica um artigo com o sugestivo título "Truth and Fallacy in Educational Theory", no qual faz uma fundamentação do conceito de medida em Educação. Hardie examina três classes de grandezas: intensivas, fundamentais e derivadas (Machado, 1992, p.64).

Em 1949, Tyler publica o "Estudo dos oito anos", realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude,

inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e conservação dos objetivos curriculares (Saul, 1994, p.27, Depresbiteris, 1994, p.52).

Em 1963, Bloom defende a idéia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Assim, Bloom fazia distinção entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada. Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinar o domínio ou a ausência de habilidades, oferecendo tanto ao aluno como ao professor informações para a melhoria dos desempenhos não dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados (Depresbiteris, 1994, p.53).

Popham, em 1983, diferenciando avaliação de medida, ressalta que o processo avaliativo inclui a medida mas não se esgota nela. Para o autor, a medida revela o quanto o aluno possui de determinada habilidade, a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos e a avaliação descreve os fenômenos e interpreta-os, utilizando-se, também, de dados qualitativos.

Depresbiteris, em 1994, explica as funções da avaliação à partir de Scriven, Bartolomeis e Cook. Scriven estabeleceu uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para esse autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. Ele classifica as funções em Formativa, que consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem e a Somativa, que refere-se às informações no final desse processo. Bartolomeis diz que a avaliação da aprendizagem tem três funções principais:

- Prognóstico, pois permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso estimando-se seu desempenho futuro;
- Medida com a qual se faz o controle de aquisições, a avaliação do progresso do aluno e a análise de seu desempenho, em certos momentos e em diversas situações;
- Diagnóstico, onde verifica-se quais as causas que impedem que a aprendizagem ocorra.

Cook diz que a avaliação tem uma função energizante que se faz sentir no momento em que o

aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe a finalidade do trabalho que o professor propõe, quando tem certeza que seus resultados são compartilhados com o professor e que seu desempenho é comparado com seus próprios progressos e dificuldades – vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidade e possibilidades. Depresbiteris usa os padrões de referência, também chamados critérios ou parâmetros

A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos e a avaliação descreve os fenômenos e interpreta-os, utilizando-se, também, de dados qualitativos

e os classifica em absolutos ou relativos: *“Os absolutos são apoiados nos objetivos ou finalidades previstas para o ensino e os relativos são baseados em grupos de referência. Os testes de aprendizagem que servem para esses propósitos são o teste referente ao critério e o teste referente à norma. O teste referente ao critério é planejado para obter informações sobre conhecimentos e capacidades específicas do estudante. Geralmente abrange unidades de conteúdo relativamente pequenas. O resultado obtido reflete o que o estudante sabe ou pode fazer, não expressa a posição do indivíduo em relação ao seu grupo. O teste não procura discriminar diferentes níveis de rendimento, como os testes de normas. O teste referente*

à norma é planejado para obter informações sobre um grupo. Valoriza, portanto, a posição do indivíduo com relação aos outros, usando como base de interpretação a curva de Gauss (curva normal). Dessa maneira, o padrão de referência dependerá do próprio objetivo do teste. Assim, quando se trata de um exame de seleção, o padrão será o percentual correspondente à proporção de alunos que é necessário selecionar. Mas, se o objetivo é ajudar um sujeito no processo de sua educação ou ajudar todos os alunos a alcançar um certo grau de rendimento ou realização, o padrão será o total de pontos conseguidos em relação ao critério de referência” (DEPRESBITERIS, 1994, p.55).

O conceito de Avaliação

Vive-se um momento de profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Segundo Rabelo, essas mudanças são reflexos de um acelerado movimento sócio-político-cultural em todo o mundo.

Neste final de milênio, a escola precisa repensar sua prática, em uma sociedade pós-moderna que busca se firmar em sistemas abertos, dinâmicos, em constante transformação.

A escola precisa se transformar em um sistema no qual a essência não é mais um percurso pré-determinado, mas se baseia em desequilíbrios, interações e transformações (RABELO, 1998, p.330).

Como um processo de pesquisa e investigação, a preocupação desloca-se dos procedimentos e instrumentos para os princípios e fins. É preciso entender que avaliar é muito mais que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação. O essencial é fazer da avaliação um instrumento auxiliar de um pro-

cesso de conquista do conhecimento. Para isso, não faltam advertências: *"É preciso parar de pagar ao aluno pelas suas tarefas de aprendizagem. Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado, não pode ter preço"* (RABELO, 1998, p.330).

"A avaliação serve para que o professor verifique o que de sua mensagem foi passada, se seu objetivo de transmitir idéias foi atingido - transmissão de idéias e não a aceitação e a incorporação dessas idéias e muito menos treinamento" (D'AMBROSIO, 1998, p.70).

"O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada" (SOUSA, S.Z.L., 1994, p.46).

A avaliação do rendimento escolar em Matemática no Ensino Fundamental está sendo praticada de forma arbitrária, controladora, mecânica e cheia de autoritarismo. Atrás da falsa neutralidade do conhecimento, torna-se evidente a falta do compromisso político-pedagógico. O autoritarismo do Sistema Educacional, a mecanicidade do ensino, o medo da Matemática, o horror que os alunos demonstram às provas e, muitas vezes, aos professores de Matemática, expressam a falta de compromisso relacionado à formação do homem, do cidadão e de uma sociedade humana, justa,

que possibilite compreender melhor o mundo, situar-se e conviver com os seus semelhantes.

Os educadores tradicionais, presumiam que o trabalho do professor era colocá-lo o conhecimento na cabeça das crianças. Também presumiam que a prova dessa transmissão de conhecimento era um alto resultado em um teste padronizado. As duas premissas são errôneas e ultrapassadas (KAMII, 1994, p.229).

Em mais de meio século de pesquisa, foi provado que as crianças constroem conhecimen-

Um processo unilateral da escola na avaliação conduzirá a um autoritarismo com conseqüências sociais e pessoais danosas, como vem sendo observado na prática educativa da maioria das escolas

to lógico-matemático interiormente. Tudo que o professor pode fazer é estimular a construção, pela criança, de seu próprio conhecimento. As crianças chegam à escola com uma inteligência que lhes foi dada pelos pais, que fornecem os elementos hereditários e ambientais que explicam essa inteligência. *"Se realmente desejamos pensadores independentes e criativos, que tenham iniciativa, confiança e autonomia moral, é necessário incentivar tais qualidades desde a mais tenra infância. A educação não necessita de melhores resultados em testes, mas sim de um reexame dos fundamentos de nossas metas e ob-*

jetivos dos caminhos com que tentaremos realizar nossas intenções" (KAMII, 1994, p.230).

Um processo unilateral da escola na avaliação conduzirá a um autoritarismo com conseqüências sociais e pessoais danosas, como vem sendo observado na prática educativa da maioria das escolas.

A participação do aluno na avaliação é a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de solidariamente construir seu destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia – uma forma de promoção do ser humano – o que dá substância à educação. *"A avaliação do rendimento escolar tem se traduzido, nas escolas, em uma prática autoritária que legitima um processo de seletividade e discriminação de alunos com conseqüências sociais e pessoais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino"* (SOUSA, C.P., 1994, p.110).

Deve-se focar "o que" é avaliado quando se avalia a aprendizagem matemática, buscando compreender o que os professores consideram importante ao ensinar Matemática.

O discurso feito ultimamente nos meios de comunicação não poupa adjetivos para qualificar as deficiências e a falta de concordâncias da atual organização da educação e se refere às altas expectativas postas em uma educação com capacidade para preparar os cidadãos para o futuro.

Contudo, a qualidade da educação é uma propriedade acerca da qual não existe clareza. Essa poderia ser a definição operacio-

nal na qual se tem empregado esforços nacionais e estaduais para medir resultados dos sistemas educativos. Mas, existem outras formas de pensar a qualidade. A avaliação exerce uma função seletiva nos moldes da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Principalmente quando se trata do ensino de matemática. Ela tem servido para selecionar, classificar, rotular, controlar e por meio dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno. *"Quase sempre se desvia de sua função diagnóstica e volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória, que é incentivada no modo de vida de uma sociedade que valoriza a competição"* (BURIASCO, 1998, p.130).

Com isso, define-se, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno, não só em termos da sua manutenção ou eliminação da escola, mas também, no tipo de profissão que se terá no futuro. Assim, ao decidir sobre quem fica ou quem sai da escola, a avaliação demonstra sua função seletiva e com isso reproduz a organização capitalista do processo de trabalho.

Atualmente as escolas, na sua grande maioria, possuem uma política de avaliação do rendimento escolar centrada, por assim dizer, na dicotomia aprovação/reprovação. Nesse contexto, não há espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor. A avaliação na maioria das nossas escolas, públicas ou não, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais que levam a si-

tuações irreversíveis no que diz respeito ao desempenho dos alunos, sem que sejam levadas em conta as muitas implicações, inclusive sociais, de um processo decisório fatal do ponto de vista educativo.

A Avaliação na visão Sociológica

É ainda pouco explorado o campo da avaliação, quer no caso da avaliação no interior da escola, quer no caso da avaliação no interior de um sistema de ensino.

O espontaneísmo no processo de ensino e aprendizagem dê lugar ao educador matemático como um mediador da aprendizagem, com responsabilidade de interferir consciente e diretamente na capacidade de aprender e de pensar de seu aluno

"Uma das razões que justifica aferições nacionais ou estaduais é provocar/produzir investigações que propiciem alternativas socialmente mais comprometidas dentro do próprio sistema educacional, na luta por uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória e de qualidade. Entendendo qualidade de ensino como meio de conquista da cidadania" (BURIASCO, 1998, p.131).

O ensino conteudista da Matemática tem dado lugar a novas linhas de ensino e aprendizagem, muitas das quais mudam ora a metodologia, ora os conteúdos propriamente ditos. Esforços no sentido de diminuir o fracasso escolar em matemática têm se

sucedido, mas muito ainda há que se caminhar para alcançar um ensino e uma aprendizagem mais significativos. *"Para que novos avanços possam ser alcançados, existe a necessidade de quebra de paradigmas vigentes, de modo a possibilitar uma visão mais holística da Matemática e, consequentemente, da Educação Matemática. Isso significa entender a Matemática, a Inteligência e a Afetividade como um trio indissociável"* (BLUMENTHAL, 1998, p.325).

Para tal, junta-se ao ensino da Matemática, contribuições recentes de teorias psicológicas na linha da Psicologia Cognitiva e de teorias entre o professor e seus alunos e entre os pares. Significa, também, entender o ser humano como um sujeito cuja inteligência pode ser sempre modificada, isto é, desenvolvida.

Várias são as consequências dessa visão holística na Educação Matemática, a indissociabilidade de fatores cognitivos e afetivos e a idéia de que funções cognitivas deficientes podem e devem ser desenvolvidas. Uma consequência é a mudança no papel do educador matemático, de modo que o espontaneísmo no processo de ensino e aprendizagem dê lugar ao educador matemático como um mediador da aprendizagem, com responsabilidade de interferir consciente e diretamente na capacidade de aprender e de pensar de seu aluno. Outra mudança ocorre no currículo e na abordagem dos cursos de formação de professores, bem como a inclusão e/ou ampliação do ensino com teorias psicológicas de aprendizagem e de desenvolvimento.

A avaliação tem sido incluída nas análises que focalizam a escola e suas funções e tem sido considerada como um dos recursos mais eficientes de que dispõe a escola, em sua função controladora e reprodutora da ordem social vigente. Dentro da perspectiva sociológica, a escola não havia recebido um tratamento especial que permitisse um conhecimento mais adequado dos delicados mecanismos, práticas e valores por ela envolvidos (LÜDKE, 1994, p.128).

A crítica da escola que se tem não deve impedir a busca da escola que se quer, dentro de uma ótica de transformação social. A escola e seus profissionais têm um papel muito importante na mudança, pois cabe a eles permitir que todas as crianças das diversas classes sociais tenham acesso ao saber, para que se desencadeie a mudança esperada.

Para que a escola possa efetivamente assumir e desempenhar os papéis que dela se espera, é preciso que ela seja melhor estudada e melhor conhecida. *"Recentemente a avaliação começou a receber atenção dos sociólogos da educação, que finalmente começaram a perceber a necessidade de conhecer melhor esse fenômeno, para entender a própria escola e suas possibilidades. A demora dos sociólogos deve-se pelo monopólio exercido pelos especialistas, que encaravam a avaliação sob um ponto de vista exclusiva e rigorosamente técnico"* (LÜDKE, 1994, p.130).

Ainda da mesma autora diz: *"O conhecimento da função controladora exercida pela avaliação não é suficiente para se tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela traduz*

no dia-a-dia da escola, através das relações entre professores, alunos, diretores, supervisores, pais. É preciso também ver como ela insinua-se no planejamento do currículo, na distribuição do tempo escolar, na atribuição de conceitos aos alunos, no cumprimento de exigências formais de órgãos exteriores à escola, na teia de valores passados pela escola aos pais, enfim, por uma série imensa de aspectos que compõem a complexa vida de uma instituição escolar" (LÜDKE, 1994, p.141).

O papel do Professor na visão Sociológica

Professores, diretores e supervisores não apresentam uma percepção clara do papel da avaliação como um dos mecanismos mais eficientes da função controladora e conservadora da ordem social vigente exercida pela escola. A própria educação também não é vista por eles como exercendo tal função. Assim, não se nota o que se poderia chamar de uma visão sociológica do fenômeno educacional e da avaliação em particular.

Professores, diretores e supervisores não apresentam uma percepção clara do papel da avaliação como um dos mecanismos mais eficientes da função controladora e conservadora da ordem social vigente exercida pela escola

O que predomina é uma visão da educação escolar como um bem devido aos alunos, indiscutivelmente muito valorizado, tan-

to por eles próprios quanto por seus pais. Não há dúvidas de que boa parte dos professores acredita que o acesso a um nível de vida mais elevado será favorecido, se não mesmo garantido, mediante a passagem pela escola. Os poucos selecionados que conseguem atravessar com sucesso a trajetória da escola elementar, estarão com certo sucesso garantido na vida profissional.

Uma reflexão sobre a avaliação deve também considerar o salário humilhante que o professor recebe, a situação precária do nosso ensino público básico, a formação deficitária de boa parte dos professores e o descaso com as reais necessidades da escola, ou seja, a ausência de uma efetiva política pública para a educação. *"A Educação do professor constitui-se mola mestra, que se desvela como necessidade emergente, levantando perspectivas de atualização, aperfeiçoamento, valorização profissional"* (SILVA, 1998, p.114).

Numa tentativa de sistematizar, pode-se divisar duas grandes ordens de fatores, que estão influenciando, direta ou indiretamente, para que as coisas aconteçam desse modo dentro da escola. De um lado estão o que se poderia chamar de fatores de ordem institucional. São aqueles ligados à organização escolar hoje, tanto no âmbito interno da escola quanto no de suas relações com os órgãos da administração central do sistema, assim como os eventualmente existentes junto aos pais e à comunidade. De outro lado há os fatores que se relacionam com o professor e a sua formação, que se desdobram em dois outros. Um se refere à pro-

blemática da formação adequada do futuro professor, em todos os níveis, mas especialmente da-quele que vai trabalhar no curso elementar, nas séries iniciais. Todo o conhecimento da realidade da escola e de suas práticas, envolvendo vários profissionais, e também a ação exercida pelos órgãos superiores, os pais e a comunidade, serão preciosos como

contribuições para o enriquecimento dos cursos e da literatura dirigidos para a formação desses futuros professores.

O outro aspecto, também ligado ao professor, se refere à sua atuação como profissional, como membro de uma comunidade específica, com plena consciência de seus deveres, mas também de seus

direitos e amadurecendo para ocupar o lugar que lhe cabe entre outras categorias profissionais. *"Isso requer, além da formação adequada, a organização do profissional da educação em todos os seus níveis, com todas as suas prerrogativas e responsabilidades, o que depende de vários fatores e demanda muito tempo e esforço"* (LÜDKE, 1994, p.141).

CONCLUSÕES

A avaliação, portanto, não é um processo meramente técnico, porém implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, de escola e de sociedade.

É necessário que a produção de um referencial teórico não prenda apenas as questões técnicas da avaliação, mas volte-se para a reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico. Repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam na perspectiva de sua superação. É necessário, sobretudo, pensar uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apoie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares.

O conceito de avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado, pois a competência do aluno resulta da competência ou incompetência da escola, não podendo restringir-se a um de seus elementos. A

avaliação tem na análise do desempenho do aluno um de seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

A principal finalidade da avaliação seria fornecer informações do processo pedagógico que permitissem aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos necessários ao projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. A avaliação seria um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretizassem por meio de relações partilhadas e cooperativas.

O processo avaliativo possui características de um processo de investigação, de pesquisa, que visa às transformações e que leva às classificações. A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação de sucesso ou fracasso.

Verificou-se que nos últimos anos têm sido produzidos estudos que se voltam para a denúncia de que a avaliação escolar, apoiada na lógica de uma socie-

dade de classes, tem servido para a discriminação e a seleção social, sob a declaração do pressuposto de igualdade de oportunidades educacionais. Esses estudos constituem subsídios para o emergir de uma nova proposta, de um novo referencial teórico.

Assim, o estudo da avaliação dentro de uma perspectiva sociológica pode auxiliar significativamente os problemas em novos termos. Não apenas situando a avaliação no âmbito do processo de controle e conservação da ordem social vigente exercido pela instituição escolar, mas também pode, pelo conhecimento adequado desse fenômeno, ajudar a desmontar as peças reunidas nesse intrincado mecanismo, permitindo a busca de caminhos mais livres para a educação que se julga necessária e devida, especialmente para aqueles a quem justamente por meio da avaliação ela tem sido negada.

Observou-se que as avaliações como vêm sendo conduzidas, utilizando exames e testes, tanto de pessoas como de sistemas, pouca resposta têm dado à deplorável situação dos sistemas escolares e muitas ve-

zes provocam deformações irrecuperáveis tanto dos alunos e professores, quanto de escolas e do próprio sistema.

A avaliação, então, deve servir de orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais deverá ser um

instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático.

REFERÊNCIAS

- BURIASCO, Regina Luzia C. de. **Considerações sobre ensino/avaliação.** In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais.* Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, 2 v., p.130-31, v.1.
- BLUMENTHAL, Gladis Wiener. **Educação Matemática, inteligência e afetividade.** In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais.* Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, 2 v., p.325-26, v.1.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 4.ed., São Paulo: Papirus, 1998.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições.** In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** 3.ed., São Paulo: Papirus, 1994, p.51-79.
- KAMII, Constance. **Aritmética: novas perspectivas – Implicações da teoria de Piaget.** Trad. de Marcelo Estari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 3.ed., São Paulo: Papirus, 1994.
- LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (Coords.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica.** 3.ed., São Paulo: Papirus, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e Educação: alegorias, tecnologias e temas afins.** São Paulo: Cortez, 1992.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais.* Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, 2 v., p.330-31, v.1.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo.** 2.ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Maria Aparecida Lemos. **Avaliação do rendimento escolar ou punição? O desvelar da realidade na visão de professores de matemática que atuam na escola de 1º grau.** In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais.* Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, 2 v., p.113-15, v.2.
- SOUSA, Clarilza Prado de. **Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área.** In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** 3.ed., São Paulo: Papirus, 1994.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem.** In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** 3.ed., São Paulo: Papirus, 1994, p.27-49.



Caro Professor

*Envie-nos seus relatos de experiência em sala de aula.
Teremos grande prazer em publicá-los.*