

# A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum

*The school that evaluates and is evaluated: the task of school in the construction of a new common human world*

JOSE PEDRO BOUFLEUER\*  
ROSANE MÜRMANN PRESTES\*\*



**RESUMO** – O texto reflete sobre as implicações da Modernidade para a educação e, conseqüentemente, para a escola. É no contexto da Modernidade que se atribui à escola, enquanto instituição social, a importante tarefa da socialização das crianças e jovens mediante a construção/reconstrução dos conhecimentos que integram o legado cultural da humanidade. A avaliação nasce com a escola e adquire à luz das tarefas desta a sua legitimidade. Tanto a escola como a avaliação tem papéis vinculados à construção de um mundo humano comum. Com base numa diferenciação entre currículo e pedagogia o texto propõe duas dimensões da avaliação: uma referente à verificação do grau de aprendizagem, que compete às instâncias vinculadas à ordem política, e outra referente ao acompanhamento do processo de aprendizagem, que compete ao educador e à escola. Essas duas dimensões, mesmo que analiticamente separáveis, operam em perspectiva de interdependência e complementaridade.

**Palavras-chave** – Escola, Modernidade, Avaliação, Mundo humano comum.

**ABSTRACT** – This text makes a reflection about implication of modernity in the education and consequently to school. Some of the provided tasks for the resistance of school to change of era, although it is important to take a new look on them. The school is a construction of modernity, and that is where it becomes an indispensable social institution, for those who is attributed the function of enabling children and young to the socialization, through the construction/reconstruction of knowledge that comprises the cultural legacy of humanity. The assessment arises with the school and it acquires the light of tasks about its legitimacy. Both the School and the evaluation have related papers to the construction of a common human world. Bases on the distinction between curriculum and pedagogy, the text proposes two dimensions of evaluation: one of them is to check the learning degree that liked in many instances to the political order, and the other one is related to the monitoring of the process of learning, it is for teacher and school. These two dimensions, although analytically separable operate in perspective of interdependence and complementarity.

**Keywords** – School, Modernity, Evaluation, Common human world.

Este texto procura compreender a escola sob o horizonte do tempo/lugar em que surge, isto é, a Modernidade. Ela nasce não apenas em um dado momento da história, mas dentro de uma compreensão de mundo, articulada em torno do paradigma de uma razão que ousadamente projeta uma nova realidade. Já

não uma realidade a ser descoberta, mas uma realidade a ser projetada, a ser inventada. Na Modernidade, a escola surge como articuladora do conhecimento humano na interface das gerações, cabendo-lhe a tarefa de mediadora da aprendizagem de padrões culturais e sociais demandados pela necessidade de conviver num

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor Adjunto da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS, Brasil). *E-mail*: <jospebou@unijui.edu.br>.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí, RS, Brasil). *E-mail*: <rpj.prestes@terra.com.br>.

mundo comum cada vez mais complexo. Legitimada como espaço do conhecimento válido, agora ministrado de forma sistemática sob a coordenação dos professores e sob a tutela do Estado, a escola passa a ser objeto de avaliação. Esta, portanto, passa a existir com a escola enquanto modo de averiguação do efetivo cumprimento de sua intencionalidade. Mas este é apenas um modo novo de situar a educação, cuja história remonta tempos e instituições anteriores.

### **A FAMÍLIA E A COMUNIDADE COMO PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

Anteriores à escola, as primeiras formas de educação tinham como base as questões práticas da vida e envolviam os rituais de iniciação às diversas aprendizagens. A educação era confiada à comunidade local, que educava segundo o seu contexto próprio de vida. Assim, a educação estava em função da sobrevivência: para comer caçava-se, para beber procurava-se água, para escapar do frio abrigava-se etc. A educação estava centrada em meios de subsistência básicos.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo [...]. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDETT, 2011, p. 235).

Em suas primeiras formas de efetivação, a educação estava pensada e organizada em torno do modo de vida das pessoas de um determinado grupo ou comunidade.

Na Idade Média a educação era centrada na família. Os preceptores introduziam os jovens nos conhecimentos da comunidade a que pertenciam. O conhecimento era resultado de tudo aquilo que se passou e continua a se passar com o homem, porque deixou suas marcas no repertório da imaginação e na materialidade cultural. A educação consistia em um processo de aprendizagem informal/assistemática.

Segundo Marques (2006), a aprendizagem tem como foco tudo o que constitui a história do homem, sobretudo relacionado com a materialidade da existência. É na família que o homem inicia suas aprendizagens, possibilitando sua socialização e a sobrevivência em um mundo maior, em meio à sociedade. Nessa perspectiva

de educação, a família tem como objetivos: proteger, dar segurança afetiva, demonstrar confiança, desenvolver a capacidade criativa até que a criança tenha condições de enfrentar “o mundo lá fora”. A família constitui-se matriz de unidade da reprodução do ser humano nas suas condições materiais, na existência sociocultural e na qualidade de sujeitos em processo de singularização.

Desde a família, instituição primeira, as sociedades se desenvolvem num sentido de complexidade maior e articulações mais amplas no imperativo de responder aos desafios da própria manutenção em contextos mudados. No âmbito da economia doméstica, o parentesco determina a distribuição de papéis e tarefas e define o intercâmbio entre diferentes agrupamentos sociais (MARQUES, 2006, p. 57).

É, portanto, a partir da família que a sociedade recebe o impulso para organizar-se no enfrentamento dos desafios de sua sustentação e de viabilização como mundo comum. Na passagem da Idade Média para a Modernidade, diversos movimentos sociais e culturais redimensionam o papel tradicional da família. Impacto significativo, nesse sentido, resulta do movimento da Reforma em meio ao esforço de recuperação da originalidade pura do cristianismo. Na esteira dos princípios defendidos, a Reforma “liberta os homens para a dedicação aos negócios do século, reforça a autonomia dos estados nascentes e a crescente secularização da vida, consoante os ideais do humanismo renascentista” (MARQUES, 1993, p. 39).

Até a Reforma, a família é a instituição responsável pela educação, constituindo-se em ambiente de aprendizagens, em que se aprende a amar, a ter afeto, saber dos limites e a ser solidário. É na família que se compreende que o outro é possuidor de desejos e que há responsabilidades com o grupo social, com a cultura humana, com a vida em sociedade. Com as transformações que ocorrem no limiar da Modernidade, a educação não deixa de ser responsabilidade da família, mas esta não é mais a única instituição responsável na formação das novas gerações. Os tempos mudados exigem outro espaço e uma instituição própria capaz de dar conta das novas realidades e dos desafios de construção de uma vida humana comum. Nasce, então, a escola moderna.

### **A MODERNIDADE E O SURGIMENTO DA ESCOLA**

Com as mudanças da sociedade, os valores tradicionais entram em crise e surge, então, a Modernidade. Entende-se por Modernidade aquilo que se opõe ao Classicismo, ao apego aos valores tradicionais. Já o moderno identifica-se com o Racionalismo, especialmente quanto ao espírito crítico, trazendo noções de progresso e de

renovação de ideais, de fundamentos e de valores. O pensamento moderno desenvolveu-se no século XVII e tem como principal característica a razão autorreferente, assumida como uma forma de pensar que tem o sujeito como centro e que, em decorrência, abandona as formas de pensar obscuras da Idade Média, principalmente as que se referem à justificação e às bases do conhecimento (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

A época moderna começou quando o homem, com auxílio do telescópio, voltou seus olhos corpóreos rumo ao universo, acerca do qual especulara durante longo tempo – vendo com os olhos do espírito, ouvindo com os ouvidos do coração e guiado pela luz interior da razão – e aprendeu que seus sentidos não eram adequados para o universo, que sua experiência cotidiana, longe de ser capaz de constituir o modelo para a recepção da verdade e a aquisição de conhecimento, era uma constante fonte de erro e ilusão (ARENDE, 2011, p. 85).

Compreende-se também por Modernidade a época que se separa dos conhecimentos do passado e que procura organizar-se naqueles conhecimentos que ela mesma produz. Tal época é marcada pela ascensão da burguesia, pelo desenvolvimento da indústria e do capitalismo e pelo movimento filosófico do Iluminismo. Já o conhecimento, enquanto expressão de um novo modo de o homem se situar frente ao mundo, assume um viés cognitivo-instrumental, ou seja, é entendido como um modo de operar da razão cuja meta é o domínio e a transformação de situações.

Para Marques (1993), o conhecimento na Modernidade não se fundamenta na “interpretação intelectual dos fenômenos, mas na determinação de transformá-los para dominá-los”, tornando-se conhecimento no momento em que os fenômenos são produzidos pelo próprio homem com os recursos da “hipótese conceitual e do instrumento científico que a encarna e materializa”. Dessa forma, os fenômenos são constituídos pela capacidade de pensamento do homem como resultado de um processo cognitivo. “No experimento combinam-se a observação metódica indutiva com o uso dos instrumentos adequados como é o cálculo matemático, indispensável à explicação ou interpretação” (MARQUES, 1993, p. 42).

Na Modernidade predomina a razão, a liberdade, o ideal democrático, o humano. Já a passividade, a contemplação, o acreditar em Deus ficam em segundo plano. O ser humano deve trabalhar e planejar com fervor para, assim, dar sentido à sua vida, e esta tem sentido somente se estiver a serviço da revolução, da pátria e da ciência.

Descartes, dentre os pensadores da Modernidade, tem um destaque especial porque propriamente inaugurou

o pensamento moderno mediante um novo modo de filosofar expresso no *Discurso do método*. Explicitam-se, aí, os diversos passos, ou regras, que configuram o percurso do conhecimento humano considerado válido (DESCARTES, 2010). É também na obra de Descartes, mais propriamente sob a emblemática expressão “penso, logo existo”, que se instaura um novo modo de filosofar que se desdobra a partir da subjetividade. Nessa expressão se embasa uma compreensão do ser humano como centralmente conhecedor. A guinada cartesiana resulta não somente num novo começo da filosofia, mas de todo o conhecimento, tornando-se um novo referencial na história do pensamento humano.

Descartes tornou-se o pai da Filosofia moderna por ter generalizado a experiência da geração precedente bem como a da sua, desenvolvendo-a em um novo método de pensar e tornando-se dessa forma o primeiro pensador integralmente treinado nesta “escola de suspeita” que, segundo Nietzsche, constitui a Filosofia moderna (ARENDE, 2011, p. 86).

A escola surge em meio à concepção de que o homem é o centro de todas as coisas, o princípio de todos os valores morais e políticos, dotado de uma razão formidável que opera como um poder libertador. O homem como centro é, por sua vez, o homem capaz de conhecimento. Por isso é importante que ele venha a aprender os conhecimentos já produzidos, venha a ser introduzido no modo confiável de buscá-los, enfim, venha a ter o domínio de tudo o que o torne um cidadão dos novos tempos. É nesse contexto que nasce a escola e adquirem sentido as tarefas que lhe são incumbidas.

## **O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO HUMANO COMUM**

A escola que nasce na Modernidade se torna uma instituição social imprescindível. Seu surgimento está ligado a vários acontecimentos daquela época: reformas religiosas, grandes navegações, descoberta das américas, movimento iluminista, Revolução Industrial, entre outros. “A escola, como instituição formal, surge como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada” (GADOTTI, 1995, p. 23).

A intergênese dos processos da produção material e da produção do conhecimento configura-se, num primeiro momento, na manufatura, pela qual se dá o trânsito do artesanato para a indústria, com a divisão social do trabalho significando divisão social do conhecimento entre a ideação integrada e a execução parcializada e mecânica, com a mensuração do tempo de trabalho susceptível de valor e preço com a ilusão

da neutralidade da ciência e da técnica como que imunes às lutas sociais. Com a passagem do período manufatureiro à era industrial, a economia deixa de ser regulada pelo princípio da necessidade para se orientar para o máximo rendimento exigente da potenciação dos conhecimentos científicos e técnicos, colocados a serviço da expansão indefinida dos negócios. A investigação racional aplicada à técnica vincula interesses que movem a ciência à geração de novas tecnologias demandadas pela indústria, que, assim, reage sobre a ciência e lhe indica os rumos (MARQUES, 1993, p. 44).

Na Modernidade, a escola tem o papel de civilizar, controlar e doutrinar, pois o cenário era marcado pelo estabelecimento de um novo modelo de Estado. À nova ordem política interessava a educação de todos, que precisava ser viabilizada dentro das condições possíveis, para o que a educação de muitos ao mesmo tempo, isto é, em sala de aula, se mostrou uma solução eficaz. A escola organiza o conhecimento em disciplinas, ministradas por professores para determinado número de alunos. O professor é tido como aquele que já percorreu e percorre o caminho da certeza, ou seja, que tem o domínio do método para a obtenção de um conhecimento válido.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDRT, 2011, p. 234-235).

Ministrar as disciplinas e, dessa forma, inserir as novas gerações nas tradições culturais vigentes se tornou a tarefa principal da escola. Mas sem demora se percebeu que entre um conhecimento ministrado e a sua efetiva aprendizagem por parte dos alunos havia uma distância enorme. Deflagrou-se, com isso, o debate acerca dos modos de aprender, envolvendo as circunstâncias específicas dos alunos. A pedagogia entrou em cena mostrando que educar não é simplesmente transmitir, implicando, por sua vez formas de mediação que exigem novas competências para além daquelas que se referem ao saber das disciplinas. Aprender, hoje se sabe, implica reconstrução de conhecimento.

A escola tem a função de construir/reconstruir os conhecimentos que compõem a tradição social e cultural da humanidade. Nesse processo, tanto os alunos quanto os professores são provocados a reconstruírem sentidos

acerca das diversas áreas do conhecimento. Não sentidos ao bel-prazer de cada um, mas em sintonia com as convenções que atestam a legitimidade do conhecimento no âmbito das respectivas comunidades científicas e que, assim, configuram um legado social e cultural da humanidade, mesmo que sempre passível de revisão e de ajustes.

A escola se constitui em um espaço/tempo em que o legado da tradição é transmitido ao mesmo tempo em que se renova pelo simples fato de ser aprendido, pois sempre implica construção de sentidos e compreensão de razões por parte dos alunos. Assim, em ritmo de continuidade, mas também de renovação, cabe à escola produzir entendimentos, modos de ser e de agir em sentido confluyente. “Seu sentido, na verdade, depreende-se da tríplice tarefa que imputamos à educação: contribuir para a reprodução e renovação da cultura, para o estabelecimento e o reforço das solidariedades e para a formação de identidades pessoais” (BOUFLEUER, 2001, p. 80).

A cultura e a sociedade se articulam e se sustentam por uma linguagem comum, expressão de saberes e práticas que convergem para o que se chama, então, de “mundo comum”. A escola, especialmente a partir da Modernidade, tem tido a tarefa de auxiliar na formação de padrões coletivos de agir e de conviver. Trata-se, enfim, dos objetivos fundamentais da escola em transmitir e renovar as tradições culturais, socializar as novas gerações e formar sujeitos com identidades pessoais. Nesse processo está incluída a questão da atualização da própria escola para o contexto do presente. Ela se transforma com as transformações da sociedade.

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados, mas refazendo-os. Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante; mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais (MARQUES, 1993, p. 104).

No fazer escolar, portanto, não temos a subsunção de um tipo de conhecimento no outro, ou a extinção de um em função de outro, mas um tipo de articulação que se orienta à necessária convivência num mundo humano comum. Mundo este que compreende o contexto de vida que se articula desde o nascimento, passando pelos grupos de convivência mais próximos, pelo trabalho da escola na transmissão do legado cultural, até chegar ao espaço mais

amplo que é a sociedade. Os pais, e os educadores em geral, necessitam apresentar as criações e crenças legadas pelas gerações anteriores àqueles que estão chegando a este mundo. E isso ocorre através do processo de transmissão/reconstrução dos conhecimentos, que passa a ter a função de um elo humanitário, articulando os que aqui estiveram antes, os que estão aqui agora e os que virão depois.

### **A AVALIAÇÃO QUE NASCE COM A ESCOLA VISTA SOB DUAS DIMENSÕES**

Mesmo tendo o seu berço na Modernidade, a escola permanece em contínua reconstrução. Em cada tempo se criam novas formas de organizá-la, novos modos de realizar suas tarefas de transmitir/reconstruir conhecimentos, mantendo-se, no entanto, a sua intencionalidade fundamental de articular um mundo humano comum.

A escolarização comum surgiu, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão e das desigualdades de classe social geradas por ele. Contudo, também foi um produto do iluminismo do século XVIII e dos valores de universalismo e igualdade a ele associados (YOUNG, 2011, p. 620).

Com base nesses valores de universalismo e de igualdade tem-se alimentado a expectativa de que alunos desiguais em termos de oportunidades, de experiências e de conhecimentos por ocasião do seu ingresso na escola possam sair dela em condições mais igualitárias, com chances de êxito mais próximas. A essa expectativa pode ser vinculada a exigência da avaliação, cabendo-lhe verificar se o aluno foi capaz de aprender os conceitos/conhecimentos fundamentais estabelecidos pela autoridade pública. A avaliação, assim, indica se a escola conseguiu produzir percepções e entendimentos em perspectiva confluyente, ou seja, se ela cumpriu o seu papel de contribuir com a construção de um mundo humano comum. Um mundo de saberes e de habilidades ao qual o aluno dificilmente teria acesso a não ser através da escola.

Como já mencionado acima, entre o conhecimento ministrado e a aprendizagem obtida pode haver uma distância enorme, ou uma descontinuidade, o que significa que a questão da aprendizagem não se resume a uma ação de transmitir, por um lado, e de receber ou acatar, por outro. Isso sugere que há algo a mais a ser considerado e, por certo, a ser avaliado no trabalho da escola. Nesse sentido entende-se ser possível adotar um duplo olhar acerca dessa questão, ou falar de duas dimensões da avaliação: uma centrada mais propriamente no *resultado* alcançado em termos de aprendizagem e outra centrada mais propriamente no *processo* de aprendizagem.

Para estabelecer esse duplo olhar acerca da questão da avaliação, recorre-se a uma distinção entre currículo e pedagogia feita em artigo recentemente publicado por Michael Young. Conforme o autor, currículo “se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” e pedagogia “se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo” (YOUNG, 2011, p. 612).

A partir da diferenciação entre currículo e pedagogia, nos termos propostos por Young, é possível pensar também em duas dimensões da avaliação. Assim, como uma primeira dimensão, visualiza-se a avaliação vinculada ao “currículo”, sendo este definido pela ordem política instituída e que se orienta à construção e sustentação de um mundo social e culturalmente articulado. Nessa óptica a avaliação diz respeito às habilidades e competências gerais que se espera virem a ser incorporadas pelas novas gerações. O currículo, vinculado a um sistema público de educação, se torna aí objeto de uma avaliação que transcende os aspectos circunstanciais de uma escola específica, de uma turma em particular ou de um aluno em especial. Sob essa dimensão, a avaliação pode ser, justificadamente, de caráter “externo”, realizada pelos órgãos responsáveis pelo sistema público de educação. Trata-se, aí, de um pertinente olhar verificador de como os alunos aprenderam os conteúdos curriculares previstos no âmbito do sistema de ensino. Enfim, uma verificação de como os alunos aprenderam as disciplinas escolares, que, conforme Michael Young, “expressam valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou meninos e meninas” (YOUNG, 2011, p. 620).

Como uma segunda dimensão da avaliação visualiza-se a que se vincula à “pedagogia” e que se define em função da viabilização da aprendizagem específica de um aluno ou de um grupo de alunos, ou mesmo em função das características próprias de uma escola. Visualiza-se, aí, a dimensão da avaliação entendida como processo, como articulada às condições específicas de uma sala de aula, para o que se delega uma responsabilidade e autonomia ao docente ou, então, à escola. Essa dimensão da avaliação certamente é a que mais esteve em foco na tematização recente acerca desse tema. Sua supervalorização, ou consideração como dimensão exclusiva, e isso em detrimento ou em contraposição ao que seria um “olhar externo”, certamente está na origem de muitas das atitudes reativas a qualquer forma de avaliação que não esteja sob o controle do professor e, no limite, da escola.

A análise da avaliação sob essas duas dimensões permitirá compreender em perspectiva de interdependência e de complementaridade abordagens do tema que não raras vezes aparecem como excludentes, no sentido de

que se aceita uma, geralmente a vinculada à pedagogia e realizada “internamente”, e se rejeita a outra, a vinculada ao currículo e que é empreendida pelos órgãos “externos”. Apresentar o sentido e a pertinência de cada uma dessas dimensões avaliativas é o que se fará na sequência, com o apoio de especialistas desse campo de pesquisa e à luz de documentos oficiais que regem a educação pública.

### **A DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO VINCULADA À PEDAGOGIA**

Essa dimensão da avaliação vinculada à pedagogia surge da necessidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno em sala de aula e que ocorre durante o próprio processo de ensino-aprendizagem. É sob essa dimensão que se encontram na literatura especializadas concepções de avaliação com adjetivações e ênfases diversas, como avaliação qualitativa, baseada no diálogo (DEMO, 2010), avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993), avaliação como processo de investigação (ESTEBAN, 2000), avaliação emancipatória (SAUL, 2010) e, simplesmente, como avaliação da aprendizagem escolar (LUCKESI, 2001).

Buscando um conceito qualitativo de avaliação, Pedro Demo desenvolve a ideia do diálogo na avaliação. Nesse sentido, caracteriza o compromisso educativo da avaliação escolar como um processo permanente de acompanhamento do aluno. Em seu entender, a razão da avaliação é a aprendizagem, sendo que na prática avaliativa o professor classifica seus alunos. Classifica para verificar os que aprenderam e os que não aprenderam, para averiguar a evolução, situação, posição e potencialidade.

Para Demo, o diálogo deve estar centrado na qualidade, no compromisso de todos os envolvidos com a educação. Para ele, “o problema crucial da avaliação nunca foi a nota, mas a cabeça do professor. Dizendo de outro modo: nunca foi a nota, mas a aprendizagem” (DEMO, 2010, p. 76). Entende, ainda, que a “solução mais inteligente, entretanto, não será fugir da avaliação, mas realizá-la com competência e transparência, incluindo sempre a necessidade de avaliar o avaliador” (DEMO, 2010, p. 79).

Para Jussara Hoffmann (1993), a relação dialógica também é requerida em sua concepção de avaliação mediadora, que pressupõe a busca de alternativas para entender diferentes modos de pensar do aluno, a procura de razões lógicas e científicas para os seus “erros”, o que exige diálogo entre professor e aluno acerca das diferentes maneiras de compreender o mundo.

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir –

verificar – registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1993, p. 146).

A avaliação como relação dialógica, de ação-reflexão-ação sobre a aprendizagem, acontece na sala de aula, e também em outras instâncias, em direção a um saber aprimorado, para encaminhar-se à superação. Esse é o princípio fundamental da avaliação mediadora. A avaliação, como mediação, não está no final do processo, mas na constante observação do professor no decorrer da caminhada dos alunos, seus avanços, suas dificuldades. Refletindo, ambos buscam o aprimoramento. Essa prática assume um caráter processual, não se encerrando com a aplicação de algum instrumento avaliativo, ou seja, trata-se de uma avaliação que é contínua.

[...] sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas (HOFFMANN, 1993, p. 65).

Descontentes, os educadores buscam novos conhecimentos e práticas que vão sendo reinterpretadas em cada contexto de aprendizagem. Assim, a avaliação vai sendo construída/reconstruída, constituindo um processo legítimo de autoridade do professor que avalia o aluno, e que também é avaliado por uma instituição que avalia seu trabalho docente e por uma comunidade que avalia a escola.

Enfim, como ação mediadora, a avaliação consiste em

[...] “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falhas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazer-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 1993, p. 34).

Maria Teresa Esteban (2000), ao compreender a avaliação como um processo de investigação, critica a avaliação que classifica o educando em apto e não apto. Em contrapartida, propõe uma ação em que o professor está em constante reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem, lançando um novo olhar sobre o discente, vendo como ele aprende, como se desenvolve, não se esquecendo de olhar também para si, como ensina e como aprende.

Como prática de investigação se configura uma perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade. As respostas predeterminadas cedem lugar às respostas em constante construção, desconstrução e reconstrução, que passam a configurar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas. As diferenças entre alunos são assumidas como peculiaridades que devem ser trabalhadas e incorporadas pelo movimento coletivo [...] (ESTEBAN, 2000, p. 22).

A avaliação com vistas a uma educação emancipatória, defendida por Ana Maria Saul (2012), requer um trabalho pedagógico de qualidade e um comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ela acontece no cotidiano da sala de aula e faz parte das atividades planejadas pelo professor. No diálogo com os alunos, o professor alcança as transformações, auxiliando-os na sua aprendizagem, na construção do seu conhecimento.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando promover a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2010, p. 65).

A averiguação contínua dos percursos vivenciados durante a aprendizagem pelo aluno exige do professor exatidão metodológica na elaboração dos registros, que devem ser apropriados para que ele consiga planejar atividades de interação professor/alunos, professor/aluno e alunos/alunos, possibilitando, assim, desafiar intelectualmente o educando para que avance na construção do conhecimento. Se no decorrer do processo a avaliação for dialógica, permitindo questionamentos e discussões, bem como a reflexão sobre a trajetória

realizada, ela contribuirá na superação das eventuais dificuldades que se apresentarem por parte dos alunos.

Quem ainda oferece contribuições ao tema da avaliação na dimensão aqui tratada é Cipriano Carlos Luckesi (2001). Para ele, o ato de avaliar deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada. Quando se avalia o aluno e se observa que ele não conseguiu chegar ao resultado esperado, é preciso conversar com ele, verificar o seu erro e como o cometeu, reorientar seu entendimento e sua prática. Assim, para Luckesi, a avaliação é também “um juízo de qualidade sobre dados relevantes” (2001, p.57).

No caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo (LUCKESI, 2001, p.71).

A compreensão da avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem dos alunos, dos conhecimentos em que estão implicadas as condições de viver na/em sociedade, torna a tomada de decisão sobre o processo de escolarização mais clara. Com o entendimento de que é importante aprender aquilo que se ensina na escola, o papel da avaliação é possibilitar ao professor compreender a etapa em que o aluno se encontra e, assim, retomar ou avançar em termos de conhecimentos necessários.

Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (LUCKESI, 2001, p. 81).

Em todas essas concepções aqui referidas, a avaliação é sempre pensada de uma forma processual, contínua e diagnóstica, focada na dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Nessa óptica, a avaliação também se insere no Projeto político-pedagógico, no regimento escolar, nos planos de estudos, nos planos de trabalho, realizando-se, enfim, como um processo vinculado à dinâmica da sala de aula e da escola e sob a responsabilidade do coletivo dos professores.

## **A DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO VINCULADA AO CURRÍCULO**

Na avaliação de que se tratou no tópico anterior, o professor e os alunos têm papel central, e a aprendizagem

é o foco principal. Mas essa avaliação não é a única, pois existe também a avaliação da instituição e do sistema escolar como um todo, vinculando-se à perspectiva do currículo, nos termos acima já indicados. Ao abordar a avaliação vinculada ao currículo não se pode esquecer de que esta também tem como foco a aprendizagem e sua verificação. Não é isso, portanto, que a diferencia da dimensão vinculada à pedagogia. Existem outros pontos que marcam essa diferença e que serão discutidos a seguir.

A compreensão da avaliação como vinculada ao currículo parte do entendimento de que do trabalho da escola se espera um padrão de aproveitamento em termos de aprendizagem acerca de um conjunto de conteúdos ministrados a todo o universo escolar. O que não quer dizer que este conjunto deva ser exatamente o mesmo para todo o país, já que o sistema permite o atendimento de peculiaridades regionais, desde que a formação básica comum seja contemplada.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 210, determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em 1995 foram divulgados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Com base nesses documentos, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Tem-se, assim, uma legislação educacional que subsidia o trabalho do professor com definições e orientações acerca dos conteúdos mínimos a serem ministrados em cada etapa de formação, considerando o direito constitucional à educação de cada brasileiro.

A legislação por si, no entanto, não garante a realização dos objetivos da educação básica. Para saber se os alunos estão aprendendo os conhecimentos ministrados, o Ministério da Educação organizou a avaliação externa (SAEB e Prova Brasil), que de tempos em tempos é aplicada nas escolas. Essas provas são avaliações que permitem realizar um diagnóstico da situação da Educação no Brasil.

Com o objetivo de afinar ainda mais a percepção a respeito da nossa educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Trata-se de um índice nacional, ou seja, aplicável a todas as Regiões e a todas as redes escolares brasileiras, destinadas a medir o nosso desenvolvimento educacional e a permitir a formulação de políticas públicas de educação e estratégias pedagógicas eficazes e equitativas (GREMAUD et al., 2009, p. 10).

Depois de realizadas as provas, as escolas enviam ao Ministério da Educação os dados coletados, do que resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que é divulgado amplamente e, de modo especial, para os responsáveis pela educação no país. Assim, possíveis políticas públicas são traçadas tanto em termos de investimentos para sanar os problemas encontrados como para a construção de condições de melhoria geral da qualidade do ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) teve sua primeira aplicação em 1980. Tem como objetivo informar, através dos resultados obtidos com as provas, como está acontecendo o processo educativo e as condições em que ele é desenvolvido. Os instrumentos avaliativos são aplicados aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

[...] os objetivos do SAEB estão voltados para o monitoramento da qualidade de educação básica oferecida pelos sistemas de ensino, para a prestação de contas à sociedade e para o desenvolvimento de subsídios para a formulação de políticas educacionais (GREMAUD et al., 2009, p. 34).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil/Provinha Brasil, é aplicada aos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e avalia o rendimento das escolas públicas do País, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. São habilidades mínimas que os alunos necessitam aprender.

A Prova Brasil é baseada nos currículos propostos por redes estaduais e municipais, já que no país não há um currículo nacional. Uma comissão do MEC examinou o material, identificando pontos convergentes – o que deu origem a uma matriz de referência [...], que não elenca conteúdos, mas competências e habilidades (MOÇO, 2009, p. 52).

Tanto o SAEB, a Prova Brasil, como as demais avaliações externas foram criados com o objetivo de universalizar o ensino e são importantes instrumentos de avaliação educacional. Pode-se afirmar, porém, que ainda é necessário aprimoramento desse tipo de avaliação para que possa produzir os efeitos esperados. Nesse sentido, seria importante, por exemplo, enviar para as escolas não só a sua posição num determinado ranking, mas um relatório pedagógico que reflita as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso seria importante para que o professor soubesse dos critérios usados para a avaliação dos seus alunos e, assim, conseguir fazer uma utilização adequada desses resultados. Nessa direção também se



pode indicar a necessidade de se programarem políticas públicas para que as escolas que não atingiram os índices desejados pelo Ministério da Educação possam promover as melhorais que se fazem necessárias.

Avaliar significa, diante desse quadro, repensar as ações e sustentar o planejamento, contribuindo, assim, para fazer o encaminhamento adequado aos interesses dos grupos envolvidos e ao andamento eficaz do empreendimento em que se está envolvido. Pode significar também a regulação, no sentido de oferecer serviços que atendam às demandas educativas com a qualidade necessária, considerando em especial a dimensão humana e social desse mundo (CALLAI, 2009, p. 7).

A avaliação externa que acontece nas escolas deve ofertar uma oportunidade de reflexão, participação e aperfeiçoamento contínuo de todos os atores do processo educativo. Só assim se conseguirá transformar os processos educativos na escola e alcançar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Desse modo, cada instituição tem melhor conhecimento de sua prática educativa, contribuindo, assim, para que os alunos encontrem espaços de construção/reconstrução do conhecimento. É a dimensão da avaliação vinculada ao currículo que justifica a importância das avaliações externas, pois são elas que proporcionam ao governo prestar contas à sociedade da qualidade, ou não, da educação. É com base nos seus resultados que a sociedade também pode reivindicar ações dos governantes, dos gestores e dos professores. Enfim, é essa avaliação que “permite que todos aprendam com todos como tratar da educação, pelo menos no que se refere a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades a que todo brasileiro tem direito” (GREMAUD et al., 2009, p.74).

### **A NECESSÁRIA INTERDEPENDÊNCIA DAS DUAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO**

Considerando as duas dimensões da avaliação aqui referidas, importa entender como ambas se movimentam ao longo do processo educativo, não esquecendo que elas são aliadas no fornecimento de informações acerca das aprendizagens dos alunos. Considerando os objetivos aos quais se encontra vinculada, a avaliação, seja a que se entende como acompanhamento do processo de aprendizagem ou a que foca o desempenho da instituição ou do sistema educativo, passa a ser responsabilidade não apenas de um ou de outro profissional, mas da coletividade e de cada um em particular.

A avaliação tem um respeitável papel no processo de ensino e aprendizagem, assim como o planejamento

que envolve a definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino. Ela, portanto, faz parte da ação educativa, sendo que os responsáveis pela formação dos alunos devem ter claras as duas dimensões aqui sinalizadas. A dimensão vinculada à pedagogia, que acontece ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sob a responsabilidade dos professores e da equipe diretiva, tem o objetivo de detectar as dificuldades dos alunos para poder saná-las durante o percurso formativo. Já a avaliação vinculada ao currículo ocorre ao final de um determinado período, sob a responsabilidade dos órgãos públicos de gestão da educação, e tem como objetivo a verificação do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos, podendo servir de referência para a programação de políticas de apoio à qualificação do ensino.

A avaliação pensada sob essas duas dimensões tem a função de “auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (FERNANDES, 2008, p. 21). Assim, se efetivará o papel que a escola deve ter na sociedade “de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura” (id., ibid.).

Pelo visto, pode-se falar de uma interdependência das duas dimensões da avaliação. Se nos restringíssemos à avaliação “final”, a que verifica o nível de aprendizagem com base no currículo estabelecido pela autoridade pública, deixaríamos de contemplar aquela dimensão que faz esse currículo e seus conceitos tornarem-se uma realidade para os alunos. Mas, por outro lado, se não aceitássemos que uma verificação do nível de aprendizagem se realizasse sob esse olhar mais objetivo, “externo”, estaríamos menosprezando o papel do currículo oficial, ou condicionando-o às circunstâncias da escola ou do grupo de alunos, o que deixaria o trabalho do professor sem norte, sem uma guia. E sem o controle público de uma instituição que é pública, como é o caso da escola, a sua função também deixaria de se justificar enquanto função pública.

As duas dimensões da avaliação constituem, sem dúvida, momentos complementares, mas é importante que sejam analiticamente diferenciados. Sob uma dimensão trata-se da avaliação do *currículo* e que justifica a escola como espaço de formação patrocinado pelo poder público, pela ordem política instaurada. Nessa dimensão põem-se em evidência os objetivos fundamentais da escola no que concerne à transmissão e renovação do legado da humanidade. Em sua perspectiva pode-se verificar se o aluno aprendeu os conhecimentos e construiu as habilidades requeridas para viver num mundo humano baseado em padrões comuns. E é, ainda, nesse sentido que

[...] da escola se esperam resultados bem-definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares. São as expectativas nela depositadas que exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins (BOUFLEUER, 2001, p. 91).

Sob a outra dimensão, vinculada à *pedagogia*, a avaliação assume o enfoque da aprendizagem enquanto processo dependente das condições específicas de um determinado grupo de alunos ou de algum aluno em particular. Entra em cena aí o cotidiano da sala de aula, quando o professor observa o “erro”, a hipótese do aluno, reflete sobre os mesmos e considera isso no modo de sua atuação. Esse é o tipo de avaliação que acontece no decorrer da prática educativa. As possibilidades de efetivar essa interatividade são variadas e dependem, em boa medida, das escolhas do professor. Para isso ele pode se valer do diálogo particular ou grupal com os alunos em forma de debates e reelaborações faladas/escritas daquilo que foi trabalhado.

Compreendida a avaliação sob essas duas dimensões ela já não se prende nem ao “olhar externo”, de verificação, nem a uma dinâmica interna de uma sala de aula entendida como imune a qualquer tipo de interferência. Mantém-se, assim, a intencionalidade fundamental da escola em contribuir na formação de um mundo humano comum através da mediação de aprendizagens junto às novas gerações. Assim,

Reconstroem-se as estruturas simbólicas do mundo da vida na continuidade dos saberes válidos, na estabilidade das solidariedades grupais e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações. O já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos nele integrados e do tempo histórico das gerações que se sucedem (MARQUES, 1993, p. 87).

Uma avaliação bem feita na escola contribui para que as pessoas possam viver melhor diante dos desafios da sociedade. “Aos componentes estruturais em que se tematiza o mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – correspondem, dessa forma, os processos da reconstrução cultural, da integração social e da socialização e individualização” (MARQUES, 1993, p. 87). E enquanto processo de formação humana, a educação, bem como as formas de sua avaliação, deve contemplar esse duplo movimento que vai da sociedade para o indivíduo e do indivíduo para a sociedade. Esse duplo movimento buscou-se aqui contemplar com a

proposição de uma avaliação em duas dimensões, sob cujo entendimento se espera possa a escola contribuir para a construção de um mundo humano comum, em que os conhecimentos que lhe dão suporte articulem efetivamente os indivíduos em suas relações de reciprocidade.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- CALLAI, Helena Copetti. Editorial. **Contexto & Educação**, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, ano 24, n. 81, p. 7-10, jan./jun. 2009.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GREMAUD, Amaury Patrick et al. **Guia de estudos: avaliação continuada**. Rio Grande do Sul. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- MOÇO, Anderson. A Prova Brasil em detalhes. **Nova Escola**, n. 222, p. 52-59, maio 2009.
- YOUNG, Michael F. G. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

Artigo recebido em agosto 2012.  
Aprovado em dezembro 2012.