

OPÇÕES METODOLÓGICAS EM AVALIAÇÃO: SALIÊNCIAS E RELEVÂNCIAS NO PROCESSO DECISÓRIO

Isabel Franch Cappelletti *

Resumo: A avaliação educacional tem-se mostrado como uma questão controversa e pouco cuidada nos planos, programas e projetos educacionais do contexto brasileiro. São inúmeras as proposições teóricas disponíveis na literatura que, entretanto, não têm dado conta do funcionamento concreto das práticas avaliativas. O processo avaliativo tem sido considerado, muitas vezes, como um simples procedimento com forte apelo instrumental. A amplitude de propostas teóricas sobre avaliação abre espaço para discussão entre dois espaços ideológicos: avaliação como controle e avaliação como processo emancipatório. O texto coloca em pauta os modelos que tiveram grande penetração em nosso meio e que ainda marcam presença no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Emancipação. Controle.

Methodological options in evaluation: emphases and relevances in the decisive process

Abstract: The educational assessment has been shown as an untidy controversial issue in plans, programs and educational projects in Brazilian context. There are numerous theoretical propositions available in the literature, however, the practical operation of evaluative practices are not being enough. The assessment process has been considered, many times, as a simple proceed with strong appeal instrumental. The extension of theoretical proposal about assessment open space

* Doutora em Ciências, Distúrbios da Comunicação Humana pela Escola Paulista de Medicina/SP; Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC-SP; Líder de Grupo de Pesquisa do CNPq; membro do grupo de trabalho de avaliação do Programa “Um computador por Aluno”/PROUCA/SEB/MEC. Rua Ministro Godói, n. 969 – 4º andar – sala 4E03, Perdizes; 05015-901 – São Paulo, SP – Brasil; isafrancapell@bol.com.br

for discussion between two different ideological ideas: assessment as control and assessment as emancipator process. The text brings as guideline the models that have had a major penetration in our midst and that still are present in the Brazilian educational system.

Keywords: Educational Assessment. Emancipation. Control.

1 INTRODUÇÃO

Há desafios de ordem teórico/prática, quando se coloca em confronto duas concepções de avaliação educacional. A primeira que concebe a avaliação como controle e a segunda que vê no processo de avaliação a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos. Optar por uma ou outra concepção implica assumir as decorrências das práticas avaliativas e as consequências da formação dos envolvidos no processo avaliativo. A tentativa de sintetizar a discussão sobre a complexidade da avaliação em dois polos (BARBIER, 1985), além de um desafio, é uma provocação para que os avaliadores possam refletir a respeito das escolhas e opções sobre a coerência do fazer e sua correspondência com valores, e credo educativo.

Entre os objetivos, ao colocar duas posições em confronto – controle e emancipação – está o de esclarecer o papel ideológico das funções da avaliação e o de desvelar o implícito que nem sempre se mostra na descrição de modelos, nas políticas públicas de avaliação, nos planos e projetos institucionais. Das inúmeras propostas disponíveis na literatura específica, foram privilegiadas para este trabalho aquelas que tiveram grande influência em nosso meio, a partir da produção de autores nacionais e internacionais.

Como docente, pude acompanhar as proposições sobre avaliação em diferentes níveis de ensino; testemunhei os modismos que se sucederam, vivenciando-os ora como sujeito/objeto de imposições institucionais, ora batalhando para que a avaliação pudesse ganhar, em nosso sistema de ensino, o lugar de prática pedagógica a serviço da formação.

O recorte que trago em pauta contempla, na questão do controle, as vertentes: avaliação como medida, avaliação centrada nos objetivos e avaliação a serviço da decisão. Na contrapartida, reúno proposições fundadas na atitude dialético-crítica que coloca no horizonte a emancipação, a libertação, a autonomia dos envolvidos para que construam seus próprios caminhos em direção à cidadania consciente.

2 SOBRE OS ESPAÇOS IDEOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

São inúmeras as proposições teóricas disponíveis na literatura específica, nomeadas por uns como modelos (BONNIOL; VIAL, 2001), por outros como paradigmas da avaliação (SERPA, 2010), por outros, ainda, como lógicas da avaliação (ESTRELA; RODRIGUES, 1994), sem falar dos autores que explicitam sua opção teórica com diferentes designações. Embora sejam excelentes contribuições para aqueles que se dedicam aos estudos do campo da avaliação, as semelhanças, os detalhes, as nuances, as diferenças dificultam a compreensão dos que entram em contato com o campo teórico da avaliação, mesmo quando executam processos de avaliação em seu cotidiano profissional.

Considerando essas questões, esse artigo explicita caminhos alternativos, trazendo proposição teórica facilitadora para a compreensão de concepções de avaliação resguardando o que é essencial de cada uma. Um dos caminhos alternativos para minimizar as dificuldades em relação à apropriação do significado da avaliação é confrontar duas posições para desvelar o papel ideológico da avaliação.

Tudo se passa como se, à volta da idéia da avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado em dois polos: um polo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção, controle, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização. (BARBIER, 1985, p. 8).

Em nosso contexto educacional, a avaliação, na maioria das instituições de ensino, tem se situado ao longo do tempo no polo negativo, concebida como controle exercido pelos exames, reduzindo a avaliação a um procedimento técnico, instrumental, em uma dimensão cientificista.

O exame, desta maneira, não só esconde sob seu reducionismo técnico uma infinidade de problemas, não só inverte as relações sociais e as apresenta só numa dimensão pedagógica e inverte os aspectos metodológicos para apresentá-los numa dimensão de eficiência técnica, mas que também se conforma historicamente como um instrumento ideal de controle. (BARRIGA, 2000, p. 63).

E, controle, não pode ser confundido com avaliação. Controlar significa dominar, conter, governar; é “[...] normativo, categorial, hierárquico, sancionador. Todo controle é necessariamente político, como também necessariamente conservador.” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 93).

Ao contrário do controle, a avaliação educacional busca a compreensão do objeto em situação, no diálogo intersubjetivo com os envolvidos e com a necessária teoria requerida. Essa busca ocorre por intermédio de uma investigação que não ignora o contexto da situação em pauta para ressignificá-la e transformá-la.

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes interpretações dos envolvidos, as implicações na reconstrução do objeto em questão. (CAPPELLETTI, 2010, p. 17).

Os estudos mais recentes sobre avaliação educacional, ao contrário da abordagem instrumental produtivista, sugerem uma abordagem mais crítica, na perspectiva da racionalidade emancipatória. O processo de avaliação pode e deve contribuir para a emancipação das pessoas envolvidas, estabelecendo uma nova relação de poder entre avaliador e avaliado, requisitando participação, permitindo a todos o direito de lutar por seus interesses, democratizando o conhecimento na troca, na reflexão, construindo assim um novo saber que ultrapassa os saberes particulares.

Da opção teórica à ação, há um longo caminho que precisa ser percorrido com competência e solicitude na busca da coerência entre a concepção de avaliação em que cremos e a prática que realizamos. O primeiro passo é a definição clara para nós mesmos, da atitude que temos diante da ciência, seus fundamentos e pressupostos. Definido o credo ideológico é preciso pensar no método e sua operacionalização em práticas avaliativas, mantendo a coerência teórica na cadeia de ações.

3 AVALIAÇÃO COMO CONTROLE

Vários modelos, com suas semelhanças e diferenças, concebem avaliação como controle. Optei por explicitar aqueles que foram mais difundidos e utilizados em nosso meio educacional: avaliação como medida, avaliação no domínio por objetivos e avaliação a serviço da decisão.

Avaliação como medida tem seus fundamentos na atitude positivista diante da ciência. Tendo o positivismo como fundamento da natureza do co-

nhecimento educativo e, portanto, da avaliação, ela é entendida como objetivo mensurável e quantificável.

Do avaliador é exigida a objetividade sem a interferência de juízo de valor que pode causar distorções derivadas de suas aspirações, desejos, representações e, sobretudo, de seus valores. “O distanciamento se faz necessário para que ele não se envolva e não permita que sua subjetividade afete a objetividade das afirmações.” (ROMÃO, 1999, p. 29).

Esse modo de conceber a avaliação acaba estabelecendo uma divisão de trabalho em que o avaliador julga e o avaliado assume a posição de objeto, numa relação assimétrica, autoritária e prescritiva. “A um objetivismo axiológico corresponde um objetivismo epistemológico e objetivismo técnico, sustentáculos de uma ética política e pedagogia autoritárias.” (ESTRELA; RODRIGUES, 1994, p. 97). Esses pressupostos caracterizam a avaliação como medida, também denominada na literatura como paradigma psicométrico (SERPA, 2010).

Avaliação como medida é vista como sinônimo de mensuração: avaliar é medir. O valor da produção, por exemplo, de um aluno, um professor ou de um gestor depende do lugar que essa produção ocupa em uma escala de medida. A construção do campo de conhecimento, da avaliação como medida, gira em torno dos estudos sobre os exames (docimologia), sobre o comportamento dos avaliadores e do avaliado nas situações dos exames (doxologia) e sobre os estudos dos testes e o que eles medem (metria). O papel do professor, nesse caso, é transmitir o conhecimento, avaliar por meio de exames e julgar se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido.

Pelas pesquisas realizadas por meus orientandos, posso dizer que o discurso dos professores pesquisados revela uma informação atualizada a respeito da avaliação, mas, contrariamente, seus procedimentos giram em torno dos exames, quase exclusivamente. Assim, os exames passam a ser soberanos para promover ou reter alunos, para justificar as notas atribuídas pelo professor e, principalmente, para ocultar os problemas sociais. Seu caráter político e conservador é ignorado pela racionalidade cientificista.

A avaliação, assim traduzida na prática unicamente como aplicação de exames, desvincula-se do processo de formação. Do aluno espera-se passividade, excluído da participação no próprio processo de formação/avaliação, num movimento que transforma o humano em objeto.

Utilizando normas, como especialista em produtividade, o professor conta com o apoio seguro da técnica, criando as condições de controle.

Desta forma, a ação em aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. (BARRIGA, 2000, p. 77).

Hoje, em nosso contexto educacional, a perversão das relações pedagógicas ficou ainda mais grave com as políticas públicas de avaliação que, antes federais, atualmente proliferam em sistemas estaduais e, até mesmo, municipais. Quando os exames externos chegam à escola, carregam, em seu bojo, os pressupostos teóricos que fundamentaram sua proposição, na contramão dos esforços que têm sido feito pelos especialistas, especialmente em relação ao uso dos resultados, para que a avaliação seja entendida como integrante dos processos de ensino e aprendizagem.

A insatisfação é explicitada pelos professores sujeitos de pesquisas que tenho orientado sobre as políticas públicas de avaliação. Basta apenas um exemplo: analisando as repercussões do SARESP a partir de respostas dadas por professores da rede pública do Estado de São Paulo a pesquisadora comenta:

A conclusão a que chegamos com relação a este tema é que o formato da prova e sua divulgação tendem a influenciar os professores de modo que eles trabalhem apenas para o exame [...] Mas uma vez ratificando as categorias já analisadas, o teste servindo ao teste e o professor como executor do treinamento para o teste. (PEIXOTO, 2012, p. 78).

Quando entra em cena a bonificação por resultados, sistemática adotada por alguns estados brasileiros, incluindo São Paulo, o círculo perverso se fecha: o currículo é prescrito, os exames elaborados em razão do prescrito, e o bônus atribuído, principalmente, pelos resultados obtidos nos exames.

Os dados da pesquisa revelaram que ao vincular avaliação com a bonificação salarial, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo compele os docentes a priorizar os resultados da avaliação externa. Tal atitude tem repercutido de maneira negativa no cotidiano docente com a perda da autonomia por parte do professor que com necessidade de obter bons resultados [...] cumpre a proposta curricular do Estado. (ROCHA JUNIOR., 2012, p. 57).

A avaliação como medida utiliza-se dos exames como principal instrumento de controle submetendo o aluno a um avaliador externo, imposto, que racionaliza

sua experiência sem abrir espaço de participação no processo do ensinar e do aprender. O controle, entretanto, não é pressuposto apenas da avaliação como medida. Outros modelos de avaliação, como os de gestão explicitam os mesmos pressupostos quando definem que avaliar significa gerenciar, governar, controlar o funcionamento da organização curricular. O valor da avaliação, nesse caso, está em garantir a viabilidade da instituição otimizando o investimento (BONNIOL; VIAL, 2001).

Nessa perspectiva, como anunciado anteriormente, serão discutidas as abordagens que tiveram repercussão em nosso país, colocando como destaque a avaliação por objetivos e a avaliação a serviço da tomada de decisão.

Na avaliação por objetivos, a prioridade passa a ser a designação dos alvos em diferentes categorias: objetivos gerais, intermediários e específicos. Conceber a avaliação como um procedimento para verificar em que medida os objetivos do currículo foram alcançados, caracteriza a proposta de Tyler (1949)¹ o primeiro a propor a relação avaliação/objetivos.

A proposta de avaliar a partir de objetivos abriu espaço para as taxionomias de Bloom (1956)² e a operacionalização dos objetivos específicos que deveriam descrever um comportamento observável, pois segundo Mager (1962),³ o não observável não pode ser avaliado. O comportamento observável é condição de sua medição na busca da objetividade.

Em decorrência dessas proposições, o que se esperava do avaliador é que definisse com clareza os objetivos, classificando-os em taxionomias; explicitando o comportamento esperado em cada objetivo; elaborando os instrumentos para verificar se o que foi definido foi atingido pelos alunos (BONNIOL; VIAL, 2001).

A definição de objetivos observáveis acarreta fragmentação do conteúdo, dificultando a formulação de sínteses e a apropriação do conhecimento, facilitando o controle sobre o professor e deste sobre o aluno. É muito mais fácil controlar tarefas curtas preconizadas para todos do que tarefas consideradas complexas.

Referindo-se à avaliação por objetivos, Serpa (2010, p. 49) comenta

No entanto esta teoria parte de uma teoria limitada do ensino, onde avaliação parece não questionar o que é avaliado, nem mesmo a utilidade dos resultados obtidos com vista à promoção da aprendizagem e nem critérios para além dos referidos nos objetivos previamente definidos.

Em uma avaliação assim planejada, em seus mínimos detalhes orientada também pela mensuração não deixa para o aluno outra alternativa senão aceitar a sua lógica e “[...] beber o cálice da amargura.” (PERRENOUD, 1995, p. 126).

Em relação à avaliação a serviço da decisão, sua concepção é vista como uma estrutura de decisões que se define como um processo de controle que dirige e determina as ações educacionais na direção de um objetivo determinado (GOLDBERG; SOUZA, 1979). Em outras palavras, essa concepção enfatiza a racionalidade das decisões que geram o planejamento e as ações produzidas por ele.

A proposta de Stufflebeam (1971) é um modelo global que envolve a avaliação dos *inputs* do processo e do produto gerando *séries causais* à semelhança das práticas da administração dos recursos humanos. A proposta torna viável o controle do previsto em detrimento de um processo de gestão do provável, do inusitado.

Fundada no estruturalismo funcional, a proposta permite uma leitura axiológica da avaliação/gestão como a busca do processo pelo desenvolvimento da técnica da gestão, com uma ética autoritária, voltada para o mercado, em que a técnica se sobrepõe ao humano.

Pelas considerações até aqui feitas, nota-se que a palavra aluno, professor, aprendizagem não estão presentes nos textos. Ignora-se o contexto, as necessidades sociais individuais, ignora-se a *práxis*. O avaliador assume o papel de planejador, arquiteto com foco na instrumentação (BONNIOL; VIAL, 2001).

Os modelos de avaliação como medida e como gestão identificam a avaliação educacional como controle, tendo como estatuto científico o positivismo e o estruturalismo funcional. Os dois modelos buscam conhecimento objetivo, por sujeitos objetos do conhecimento, numa relação autocrática e prescritiva que caracteriza, inevitavelmente, a avaliação como controle externo.

4 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA

O advento da perspectiva emancipatória veio movimentar a concepção de avaliação tecnicista, estabelecida culturalmente com forte apelo instrumental para outro espaço político pedagógico, indicando modelos mais globalizantes com forte apelo social, tendo o diálogo como essência, a *práxis* como processo, a participação como compulsória para que o processo seja necessariamente formador, tendo no horizonte a qualidade sociocultural da educação.

Fundamentada pela teoria crítico-reflexiva, a avaliação busca um percurso inerentemente produtor de um conhecimento, visando à promoção da ação humana consciente, autônoma e emancipada. “A avaliação é uma prática na qual muitos processos complexos deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo.” (CASALI, 2007, p. 17).

Esses pressupostos têm como fundamento epistemológico a teoria crítica que pode ser sintetizada em três proposições (GEUSS, 1988):

- a) posição clara diante da ação humana visando esclarecimento das pessoas que a assumem, fazendo-as capazes de descobrir quais seus interesses e levando esses agentes à libertação das coerções, às vezes autoimpostas e sempre autofrustrantes;
- b) processo que estrutura uma forma de conhecimento;
- c) constructo epistemológico com adesão às teorias críticas, reflexivas, em que o autor se conhece ao conhecer, diferentemente do paradigma “objetificante” das ciências naturais.

Pensar a avaliação tendo como referência a teoria crítica significa ter uma visão dialética da realidade, construir coletivamente um conhecimento reflexivo que possibilite a inserção sociocultural dos envolvidos, a partir de situações que integrem teoria e prática. Assumir uma visão dialética da realidade social não é conceituá-la como um fato concreto, mas pensá-la como uma construção da percepção, da troca, na interação homem-mundo.

Os fenômenos sociais estão inseridos em uma realidade macrossocial com sua história e significados culturais que são apropriados pelo homem na relação dialética com as coisas do mundo, fazendo a sua leitura pessoal e singular de realidade.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformar. [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1996, p. 48).

Na explicitação de uma proposta de avaliação, fundada na posição dialético-crítica, várias denominações têm sido utilizadas por autores nacionais: Avaliação Qualitativa (DEMO, 1986); Avaliação Emancipatória (SAUL, 1988); Avaliação Dialógica (ROMÃO, 1999); Avaliação Democrática (SOBRINHO; RISTOFF, 2002),

entre outras. Tenho preferido usar a terminologia “Avaliação a serviço da Formação”, uma vez que a finalidade do processo avaliativo em todas as suas modalidades⁴ é a transformação da perspectiva teórica e social dos indivíduos que dele participam.

Os objetos da avaliação são múltiplos, mas partindo da realidade concreta há de se organizar a reflexão e intervir no sentido de beneficiar a maioria dos envolvidos (ROMÃO, 1999).

Essa atitude diante da avaliação requer uma ruptura epistemológica em relação ao que ocorre nos sistemas de ensino público e privado, do ensino fundamental ao universitário, uma tomada de consciência para proposição de linhas de ação que considerem uma intervenção social solidária e que se ocupem da integração teoria/prática.

A maioria dos autores⁵ que vêm, ao longo do tempo, propondo uma avaliação tendo como característica fundamental a formação, discutem essa questão tendo como objeto a avaliação da aprendizagem. Analisando as definições, podemos dizer que as características de uma avaliação formativa são:

- a) visão do aluno como sujeito de sua própria avaliação;
- b) acompanhamento do aluno no processo de reflexão sobre os seus acertos e erros construtivos, para que se conscientize do seu próprio processo de aprendizagem;
- c) prática inserida no cotidiano de sala de aula, integrada ao processo ensino/aprendizagem;
- d) espaço para as individualidades, considerando a diversidade e as diferenças;
- e) valorização a avaliação em processo, componente no ajuizamento da avaliação de resultado;
- f) identificação de dificuldades, busca de causas para a reorientação, no ato do ensinar.

Hadji (2001) incorpora na avaliação formativa a questão da afetividade, quando afirma que a avaliação formativa é, sobretudo, uma atitude de ajuda ao aluno. A opção metodológica é um ato político que coloca em perspectiva o valor relativo do sujeito diante de interesses e objetivos imediatos e de longo prazo. Avaliar, portanto, significa tomar uma posição da qual decorre iniciativas, intervenções e direcionamentos.

Trazendo esse raciocínio para o exercício da avaliação educacional, questiona-se:

- a) a forma como os professores elegem seus percursos e em que perspectivas colocam seus alunos;
- b) qual conhecimento os professores possuem acerca das implicações e consequências das escolhas que fazem em termos de avaliação;
- c) como os cursos de formação básica de professores têm criado condições para que os futuros docentes façam escolhas conscientes e embasadas;
- d) de que forma os professores de avaliação externa têm contribuído para a conscientização dos docentes, acerca de suas responsabilidades enquanto avaliadores e da situação do aluno enquanto sujeito em avaliação.

Essas considerações trazem para o centro da discussão as condições em que os professores avaliam seus alunos, o processo de ensino-aprendizagem e as condições em que ocorrem os fenômenos educacionais. É preciso pensar na formação de professores em avaliação educacional. Os cursos de formação de educadores, em geral, tratam a questão da avaliação apenas como um tema na disciplina de didática. A formação que tem sido oferecida não é suficiente para esclarecer a confusão instalada na consciência coletiva dos educadores e formadores entre as propostas dos discursos teóricos e a precariedade das práticas.

Reconheço que não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da formação, principalmente se considerarmos a cultura instalada da avaliação a serviço da certificação e “[...] o medo dos professores que não ousam imaginar remediações” (HADJI, 2001, p. 22), no processo de ensinar.

Outro obstáculo para o desenvolvimento de uma avaliação como processo emancipatório diz respeito à interpretação dos resultados obtidos pelos alunos que exige “em princípio poder referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens.” (HADJI, 2001 p. 23).

Para que possamos realizar uma avaliação que fuja dos padrões atuais em nosso contexto educacional, necessário se faz que os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. Precisam permitir caminhos criativos, menos estereotipados, mobilizando diferentes habilidades dos alunos, em contraposição às formas tradicionais do ensinar.

No geral, podemos dizer que as novas didáticas, que nasceram de uma crítica às didáticas, que nasceram de uma crítica as didáticas tradicionais, se apresentam como alternativas, propostas a todos aqueles que não estão satisfeitos com as formas clássicas de ensino e do trabalho escolar. (PERRENOUD, 1995, p. 127).

Por todas essas dificuldades, ainda mal resolvidas em nosso contexto educacional, a avaliação tem sido colocada como uma realidade mítica, um processo sem sujeito, em que o aspecto mais palpável parecer ser o do instrumento/exame. Enfim, como buscamos esclarecer, a confusão entre as funções da avaliação acaba ocultando seu papel ideológico. É preciso lutar para movimentar o estado atual da avaliação educacional em nosso sistema de ensino.

[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito da História. (FREIRE, 1996, p. 60).

Talvez a forma mais relevante para ensinar os sujeitos da avaliação como agente de sua própria aprendizagem seja a autoavaliação. Cabe ao professor criar condições para que o aluno aprenda a fazer uma análise de seus acertos e erros na perspectiva de uma nova compreensão, como uma atividade de meta cognição.

[...] o primado concedido pela avaliação formadora à auto-avaliação exprime paralelamente a vontade de desenvolver um processo de metacognição [...] um processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. (HADJI, 2001, p. 103).

Ao viver um processo de autoavaliação os alunos “aprendem, construindo inteligibilidade sobre os processos que geram e sobre os resultados que vão construindo e alcançando.” (BRANDALISE, 2010, p. 26). Entretanto, a autoavaliação tem sido utilizada como um instrumento disponível a mais, não se constituindo em um instrumento superior aos comumente utilizados.

Nos dias de hoje, quem avalia em qualquer circunstância não pode ignorar a tecnologia na racionalização da comunicação e da documentação. A difusão acelerada da tecnologia promove profundas transformações no contexto econômi-

co, político e social. A integração da tecnologia na avaliação é uma necessidade inerente ao próprio avanço da sociedade. Trata-se de um novo padrão de competitividade globalizado, em que a capacidade de gerar inovações em intervalos de tempo cada vez mais reduzidos é de vital importância. Todavia a tecnologia por si só não avalia, ela é uma ferramenta que auxilia a organizar os dados avaliativos. Conhecer as possibilidades que a tecnologia oferece, examiná-las em relação à contribuição que podem oferecer ao processo avaliativo, são cuidados para que a técnica tenha a autorização da ética.

As discussões presentes neste texto deixam claro a complexidade do ato avaliativo. A opção ideológica indica o horizonte da metodologia, e o fazer avaliativo pode gerar a inclusão ou exclusão do aluno. A preocupação com os alunos, para que sejam bem-sucedidos, implica pensarmos em que sentido e de que forma a avaliação pode contribuir para a formação por meio da ação e reflexão, em um processo contínuo de construção dos aprimoramentos necessários para elevar o seu desenvolvimento.

Os desafios em relação à mudança de paradigmas no processo avaliativo são grandes, por isso a ousadia como coragem que transforma precisa ser ainda maior, no esforço de concretizar o processo avaliativo que busca emancipação dos sujeitos que dele participam, rompendo com os paradigmas tradicionais, criando novas estratégias que incluam atitudes de consideração e solicitude, fazendo da avaliação um ato pedagógico.

É em razão da temporalidade que a solicitude pode desenvolver-se enquanto consideração e paciência e seus modos deficientes – a desconsideração e a negligência. A consideração é a vivência solícita com olhos no passado, enquanto que a paciência é a vivência solícita através do olhar para o “lá” do mundo, olhar para o futuro. Consideração e paciência, como modo de sermos-uns-com-os-outros, assim como o modo do “a gente”, são constitutivos da educação. (CRITELLI, 1981, p. 70).

Além da necessária clareza do credo ideológico que habitamos da proposição de um processo coerente com o que acreditamos não podemos esquecer a questão da afetividade na relação professor aluno, que pode representar, muitas vezes, o sucesso e o insucesso na aprendizagem.

Notas explicativas

¹ Publicado no Brasil em 1974 pela Editora Globo.

² Publicado no Brasil em 1972 pela Editora Globo.

³ Publicado no Brasil em 1976 pela Editora Globo.

Isabel Franch Cappelletti

⁴ Com o tema modalidade estou me referindo à avaliação do processo ensino-aprendizagem, avaliação de cursos, currículos, programas e políticas públicas.

⁵ Cardinet (1979); Allal (1982); Landshere (1980); Scallon (1982); Perrenoud (1991); Hadji (2001).

REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean Marie **Avaliação em Formação**. Portugal: Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BARRIGA, Angel. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria. Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Auto-Avaliação de Escolas: alinhamento sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2010.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010.

CASALI, Alípio Dias Fundamentos da Avaliação. In: CAPELETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2007.

CRITELLI, Dulce Maria **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação em Avaliação**. Portugal: Lisboa: Edições Colibri, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEUSS, Raimond **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papyrus, 1988.

GOLDEBERG Maria Amélia; SOUZA, Clarilza Prado. **A Prática da Avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HADJI, Charlie. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAGER, Robert. **Preparing Instructional Objectives**. Palo Alto, California, Fearon Press, 1962.

PEIXOTO, Jociene da Silva. **Políticas Públicas de Avaliação do Estado de São Paulo e as Repercussões na Prática Pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Portugal: Porto: Porto Editora, 1995.

ROCHA JUNIOR, Orandes. **Avaliação Docente no Ensino Público Estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMÃO, José Eutáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

SERPA, Margarida da Silva Damião. **Compreender a Avaliação: fundamentos para as práticas educativas**. Portugal: Lisboa: Edições Colibri, 2010.

SAUL, Ana Maria **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática**. Florianópolis: Insular, 2002.

STUFFLEBEAM, Daniel. **Educational Evaluation And Decision – Making in Education**. Itasca III: Peacock, 1971.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Recebido em 11 de setembro de 2012.

Aceito em 27 de outubro de 2012.