

AVALIAÇÃO: FUNDAMENTOS E PRÁTICA

A IDÉIA DE AVALIAÇÃO

O verbo avaliar, em linguagem corrente, tem o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir valor a alguma coisa. Na prática cotidiana escolar dominante, o significado de avaliar consiste em classificar alunos – e aplicar provas para obter informações a partir das quais se atribuirão essas classificações.

Essa concepção de avaliação escolar revela uma preocupação com o controle, principalmente, da disciplina e do compromisso dos alunos com os estudos. Isto porque estabelece uma comparação entre as realizações dos sujeitos, o que lhe confere uma natureza seletiva e competitiva. (Afonso, 2000, p.34).

Ao questionarmos os professores sobre o ato de avaliação, poderemos identificar, em sutilezas das respostas, as diferentes concepções que compõem as crenças sobre o que significa avaliar.

Hadji (1994), ao conduzir a discussão sobre o sentido do termo avaliar, apresenta uma relação de respostas dadas por professores à pergunta: “O que é avaliar?”. Encontram-se uma diversidade de respostas como, por exemplo:

“Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido; Verificar as aquisições no quadro de uma progressão; Julgar um trabalho em função das instruções dadas; Julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; Julgar segundo normas preestabelecidas; Estimar o nível de competência de um aluno; Situar o aluno em relação ao nível geral; Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma; Determinar o nível de uma produção; Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber fazer que um indivíduo domina; Dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho”. (crifo nosso) (Hadji, 1994, p.27)

Nessas respostas, podemos verificar que “a pluralidade de verbos que designam o ato de avaliar está acompanhada de uma multiplicidade de termos que designam o objeto deste ato, que pode incidir sobre saberes, saber-fazer, competências, produções, trabalhos...”. (Ibid). E, também, que a avaliação pedagógica apresenta uma unidade com relação ao que é avaliado: a aprendizagem dos alunos em sua globalidade, ou em uma competência particular, ou por seus resultados em produtos ou trabalhos.

No entanto, não se poderia dizer o mesmo com relação ao ato de avaliar. Para isso, será preciso distinguir concretamente o que querem dizer as ações de verificar, julgar, estimar e situar e como estão sendo traduzidas ou expressas. Por exemplo, a “nota” ou o “conceito” vem a ser a expressão de um juízo que lhe preexistem, para dar o “valor” de um trabalho devem-se ter antes os meios para apreender esse valor. Dessa forma, as palavras verificar, situar e julgar, presentes na fala dos professores, podem estar designando o sentido da avaliação, pois para avaliar, ou seja, indicar o valor de alguma coisa, em uma primeira concepção mais genérica, é preciso verificar a presença da capacidade ou competência, situar o aluno ou sua produção em relação a um “alvo” previamente proposto e julgar, apreciar o valor disso. (Hadji, 1994). Mesmo que nas falas dos professores apresentem-se apenas uma ou outra das três ações, o ato de avaliar, na sua globalidade, precisará da presença das três que, portanto, se complementam.

A partir daí, deparamo-nos com a maior dificuldade que está no centro do sentido da avaliação: o julgar para dar um valor. Portanto, o termo valor será o ponto inicial da discussão sobre o que é avaliar. E, como já dissemos, para julgar o valor é necessário antes as ações de verificar e de situar, que se complementam. Nesse sentido, devemos ter claros para essas ações os critérios, pois que nortearão o julgamento desse valor.

Além disso, a polissemia do termo valor pode mostrar-nos também uma pista importante sobre a concepção de avaliação. A noção é tecida no cruzamento de significações em vários campos, como bem expressa Hadji quando afirma que a “noção mistura o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (o universo dos objetos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. Mérito e apreço, qualidade, grandeza? Poder-se-á encontrar noção mais polissêmica, mais multidimensional?”. (1994, p. 29)

Nesse sentido, se a avaliação é essencialmente um julgamento de valor, pode-se, portanto, concebê-la como uma operação de cruzamento: avaliar significaria criar elos entre os diferentes níveis de realidade daquele que avalia e daquilo que é avaliado, ou seja, de quem emite o juízo de valor e sobre aquele que incide este juízo, marcando sempre, no entanto, a distância necessária entre as duas realidades, mesmo em uma ação de auto-avaliação, porque:

"Quando avalio, começo por me distanciar do objeto sobre o qual me vou pronunciar. Introduzo assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm. Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas 'coisas'. É esta distanciação, este afastamento, que fundamenta a produção do discurso pelo qual eu, sujeito avaliador, me pronuncio sobre... O meu discurso, que é possível pela ruptura operada entre o sujeito e o objeto, eu (que falo) e os outros (de quem se fala), lança então a rede das palavras sobre o universo das coisas, e é entrecruzado pelo sujeito e pelos objetos, pelo verbo e pela realidade. Assim a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de um ter 'para dizer'." (Hadji, 1994, p.29).

Nessa afirmação, podemos identificar também a necessidade de orientação para o discurso de avaliação, cuja exigência destacada aponta de novo para o ter o que dizer. Portanto, além da ruptura entre o sujeito e o objeto, a qual Hadji se refere, o ato de avaliar provoca uma outra ruptura: entre o real e o ideal. Isto quer dizer que para pronunciar-se sobre uma realidade, isto exige que se tenha um conjunto de idéias como "referente", em nome do qual se torna possível apreciar essa realidade. Este "referente" constitui-se de um quadro de valores, a partir do qual pode-se apreciar a realidade avaliada. Ou seja, é preciso ter adotado um quadro de valores, para então poder julgar o valor. Aqui, também, "o juízo de valor tece laços, por intermédio de um discurso, entre a ordem do 'real' e a ordem das 'essências' ou 'normas' que se distinguem pelo próprio movimento da avaliação". (ibid. p.30)

Podemos entender, então, que a avaliação é um ato de leitura de alguma coisa observável e, para que se possa realizá-la, será preciso ter organizado um quadro de critérios ou características do que se pretende ler dessa realidade, ou seja, as expectativas, as intenções. Procura-se, então, na realidade lida, os sinais que apresentam as características que se pretende ver. A forma com que será expressa essa leitura, representará a apreciação da situação dos sinais que foram verificados, observados em relação às intenções ou expectativas. Estes sinais registrados, do objeto avaliado, compõem o "referido" da avaliação. A avaliação se constituiria, assim, no confronto entre as duas séries de dados: os que representam o objeto em si, localizando-se na ordem do real; e os que determinam as expectativas, as intenções e são da ordem do ideal.

Machado (2000), confirma essa condição da atividade de avaliação, destacando o "caráter e a complexidade de um julgamento", presentes na ação de avaliar. Apresenta-a em comparação com a atividade de um juiz para explicitar a diferença entre "julgar" e "medir" o valor. Não dissocia uma ação da outra, mas entrecruza-as quando indica como dimensão objetiva, característica dos processos de medida, a atenção aos códigos a serem cumpridos, às leis a serem observados, na ação dos juízes, mas apontando também a necessária "análise interpretativa, uma contextualização", como condições indispensáveis para uma "aplicação objetiva", para um julgamento.

Dessa forma, vamos apontando a avaliação como uma atividade que é operada a partir de uma relação, pelo menos, em três direções: entre o que existe e o que é esperado; entre um dado comportamento e um comportamento-alvo; entre uma realidade e um modelo ideal. Esta última, realizada por meio de um discurso pronunciado por um sujeito que se qualifica para poder "pronunciar-se sobre", para realizar um julgamento de valor.

O juízo de avaliação pertence, então, à categoria dos juízos de valor. Os juízos de valor enunciam uma apreciação, portanto, não exprimem uma certeza.

Assim, segundo Hadji (1994, p.34),

"a tipologia mais esclarecedora para a nossa reflexão é, sem dúvida, a que distingue três espécies de juízos: Juízo de observação: 'Ele pôs a gravata'; Juízo de prescrição: 'Você deve por a gravata'; Juízo de avaliação: 'Que linda gravata!'".

Com isso, quis dizer que o juízo avaliativo diz o valor das coisas de um ponto de vista que as transcende, em relação a um critério que a ultrapassa e permite julgá-las. O juízo prescritivo ajuda a compor o espaço do referente do ato de avaliação, quando enuncia o ideal, como deveria ser o objeto avaliado. O juízo de observador compõe o espaço de construção do referido, visto que diz como o objeto é na sua realidade concreta. O espaço da avaliação é intermediário, de mediação. Permite que o homem proceda a uma ruptura com o mundo do imediato, dos objetos concretos para "o pensar, o 'ler', o apreciar através das idéias que forja da 'essência' dos objetos, daquilo e por aquilo que "valem" e merecem existir. O avaliador é um mediador que diz: "Sendo assim, e devendo ser assim, é preciso pensar nisto à luz daquilo". Avaliar é mesmo tomar posição sobre o "valor" de qualquer coisa que existe". (ibid, p.35)

Nesse sentido, há nesse ponto um outro cruzamento acerca da tomada de decisão de avaliação: a ação de avaliação exige dois juízos de avaliação. Em um primeiro, pronunciar-se-á sobre a necessidade de mudança e, em um segundo, sobre a pertinência da ação necessária, a partir dessa avaliação, constituindo o que Hadji (1994, p.42) intitula de “quadro geral de uma gestão do provável”. O primeiro não será apenas um juízo de observador, constatando o estado da realidade, mas, também, apontará a necessidade de mudança. O segundo não pretende apenas ser um juízo de prescritor, apontando o que deverá ser mudado, mas, também, indicando os caminhos para a mudança, para a realização do projeto, considerando a realidade presente como é compreendida, e a realidade futura, como pode ser prevista.

O avaliador apresenta-se aqui como um “tecelão funâmbulo” (*Ibid*), pois deve mover-se entre um “ser” sempre em movimento e um “dever-ser” sempre difícil de identificar. É, dessa forma, um equilibrista que volteia sobre o ser e o dever-ser, mas que, ao mesmo tempo, vai tecendo, criando os laços entre a dinâmica da mudança, a essência e a existência e o que se tem a dizer, pronunciando-se da maneira mais clara possível. Em seu discurso cuidará de oferecer uma mensagem facilmente identificável e com sentido, para quem a receber.

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E A PERSPECTIVA DE HADJI

Segundo Hadji (1994) a avaliação seria realizada pela “leitura” de uma “realidade observável”, por meio de uma “grelha” organizada a priori, a qual leva a procurar, nessa realidade, os sinais que indicam a presença das características ideais. Assim, a nota proposta (ou o conceito), expressa apenas a aproximação entre o real e o ideal, retratado na “grelha de leitura”. Este autor propõe conceituar a avaliação como:

“...o ato pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto.” (p. 31)

Essa concepção de avaliação destaca, portanto, uma dupla articulação: entre o referido e o referente, a qual permite confrontar a realidade com as expectativas e, assim, atribuir um valor, ou um sentido, a uma situação real com vistas a uma situação ideal e desejada; entre o referente e o referido e as “realidades”, as quais eles representam, mas de forma reduzida.

Assim definida uma unidade para o modo de julgar, a avaliação deve ser discutida a partir das condições de como pode e deve ser a prática, para que se tenha uma unidade também no sentido da avaliação. É esta a proposta daqui para frente: como proceder.

Nesse sentido, vamos nos deter a analisar o que Hadji (1994) classifica como as variáveis da avaliação, a partir de questões de ordem técnica e de questões que dizem respeito ao sentido da avaliação. Agrupamos, como questões de ordem técnica, aquelas que se referem aos procedimentos e metodologias que produziram uma resposta concreta quanto ao objeto, às formas e aos instrumentos de avaliação. Estas, representariam como jogar o jogo da avaliação. Agrupamos, como as questões de sentido da operação de avaliação, aquelas que dizem respeito “a que é que se joga” o jogo da avaliação e quais os objetivos sociais da avaliação.

As questões de ordem técnica só se consolidam em função das questões de sentido. Não há como separá-las, nem mesmo para uma análise. Assim, sem se levar em consideração as questões “com vista a quê” e “para quê” avaliamos, as questões de ordem técnica são limitadas pelo sentido que se dá à ação de avaliação.

A questão de como proceder para avaliar um comportamento, ou seja, um desempenho ou produção, poderia identificar, classicamente, dois “tipos” de avaliação: a **avaliação normativa** e a **avaliação criterial**. Primeiramente, há a possibilidade de avaliar esse desempenho a partir da comparação com outros desempenhos produzidos nas mesmas condições. Como exemplo, temos as notas atribuídas às provas comuns. O que permite conferir um sentido à produção avaliada, nesse caso, é uma escala numérica obtida pela distribuição dos resultados possíveis das produções, constituindo-se uma tabela, que será considerada a “norma” para a descrição do valor da produção. Mas, mesmo sendo apenas descritiva, é à “nota” que se recorre quando se quer pronunciar sobre o valor da produção. O que se pronuncia a partir dessa “nota” é que dá o sentido a esse tipo de avaliação. Um quadro normativo pode ser usado formativamente, para facilitar as aprendizagens. Opor-se avaliação formativa à avaliação normativa seria um grande equívoco, desse ponto de vista. Na avaliação criterial usa-se também uma norma, a qual será estabelecida tendo-se como referência um desempenho-alvo em relação ao conteúdo ou objetivo de ensino proposto.

Os dois modelos de “normas” servem para apreciar ou interpretar desempenhos, dependendo do objetivo da avaliação: se se quiserem comparar os desempenhos em um mesmo grupo ou se se quiserem comparar a evolução do desempenho. Mas, o objetivo não definirá automaticamente a modalidade de apreciação. Não há ligação direta entre a escolha técnica e a intenção, que só ganhará sentido no interior concreto da ação de avaliação. Portanto, a coerência entre a intenção / função / modalidades técnicas, nas ações de avaliação, dependerá do projeto pedagógico em que esta se insere.

Nesse sentido, a competência do avaliador estará na pertinência das escolhas técnicas, que estarão relacionadas às intenções da avaliação. Este terá a liberdade de pronunciar-se para a tomada de decisão de avaliação. Mas essa liberdade não é absoluta, visto que deve atender ao contexto social e institucional, nos quais se insere. O avaliador, assim, deverá levar em conta, não só a filosofia do projeto de avaliação, mas, também, para que serve a sua atividade de avaliar no contexto em que ocorre, o qual impõe à avaliação várias funções.

Nesse sentido, a função da avaliação será o papel que desempenhará no interior das atividades de acordo com o projeto pedagógico. No geral, pode-se considerar que existem três funções essenciais, correspondendo a três objetivos de ordem pedagógica ou social: o objetivo de **inventário**, o qual verifica se o aluno domina as competências ou capacidades correspondentes ao objeto de ensino. Para o aluno, a avaliação como função de inventário torna-se um momento de “provação”, e traduz-se em uma certificação; o objetivo de **diagnóstico** situa as aptidões, as necessidades e os interesses do aluno e, por outro lado, tenta compreender as dificuldades sentidas pelo aluno, visando às possibilidades de remediações; e o objetivo de **prognóstico**, que deve prever os êxitos futuros, a partir das informações obtidas, cujo objeto de avaliação é o de orientar o percurso a seguir.

Desses três objetivos gerais, apresentam-se os objetivos dominantes, que conduzirão a identificação das funções da avaliação: a de **certificar**, a de **regular** e a de **orientar** as aprendizagens. Em torno dessas funções, organizam-se as práticas de avaliação: de **avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa, e de avaliação somativa**.

As funções da avaliação dependem também do local em que se situam no processo global de ensino. A **avaliação diagnóstica** aparecerá quando se tratar de explorar as características do aluno, as representações ou os conhecimentos adquiridos, para escolher a seqüência de ensino mais apropriada. A **avaliação formativa** tem uma função essencialmente pedagógica, ou seja, situa-se no âmbito do ensino e aprendizagem e tem a função de melhorar a aprendizagem que está acontecendo, informando o professor sobre as condições em que a aprendizagem está ocorrendo e o aluno sobre o seu próprio desenvolvimento, os seus êxitos e as suas dificuldades.

A essa função geral da avaliação formativa, que reflete uma função de ajuda da aprendizagem, agrupam-se outras decorrentes: uma função de **segurança**, a qual pretende consolidar a confiança do aluno em si mesmo; uma função de **assistência**, em que o objetivo é sinalizar os rumos que se deve tomar para poder progredir nas aprendizagens; uma função de **feedback**, permitindo saber rapidamente as etapas vencidas e as dificuldades que ainda existem; uma função de **diálogo**, garantindo a ampliação dos espaços de diálogo entre professor e aluno e as aprendizagens. Enfim, a avaliação para ser formativa depende da função **reguladora**, a qual permite ao aluno e ao professor ajustarem as suas estratégias de ensino e de aprendizagem. Para isso, depende também de uma função **reforçadora**, tida aqui como reforço positivo a toda competência observada e que esteja de acordo com o objetivo proposto e, também, de uma função **corretiva**, visando permitir que o aluno reconheça e corrija os próprios erros e ao professor que corrija o seu plano de ensino.

A avaliação será, por fim, **avaliação somativa**, quando for realizada ao final de uma formação com a intenção de fazer um balanço, uma soma. Realiza-se em um momento especial predeterminado.

No entanto, a organização das funções da avaliação pode apresentar muitos cruzamentos devidos, principalmente, às diferentes funções anexas que as complementam. Assim, qualquer uma das funções principais sempre apresentará características comuns. A função diagnóstica, por exemplo, estará presente tanto na avaliação formativa como na avaliação somativa, no sentido de oferecer subsídios para o seguimento da ação. Havendo, assim, a possibilidade de muitos deslocamentos e desvios de funções dominantes, por meio das funções anexas.

As funções da avaliação, portanto, não poderiam ser consideradas como funções unidimensionais. Mas, também, não poderiam ser consideradas sem distinção. O essencial é distinguir o espaço de apreciação social e o espaço de gestão pedagógica a que a avaliação está a

serviço. Em resumo, se a avaliação reflete um juízo, este juízo deve situar-se em um campo que prepara as tomadas de decisão, ou seja, no espaço do projeto pedagógico em que se insere.

A função a ser privilegiada dependerá da intenção "dominante" do avaliador. Cada intenção caracterizará um espaço, o qual se definirá por um tipo de "jogo" em que se realizará a avaliação: o espaço do **jogo pedagógico**, da lógica de ajuda à aprendizagem; o **espaço do jogo institucional**; da lógica da comunicação conflitual; o **espaço do jogo social**, da lógica da orientação e do posicionamento social.

Portanto, tornar a avaliação uma ação útil e na qual se possa acreditar deveria precisar sua função em relação ao espaço de "jogo" em que está sendo realizada. Esta atenção permitiria que as estratégias fossem organizadas segundo a lógica apropriada para cada um desses espaços, inseridos em um projeto pedagógico definido. Podemos afirmar que avaliamos para atender a uma pluralidade de intenções, que se traduz em uma diversidade de "jogos".

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Qualquer que seja a concepção de avaliação ou qualquer que seja a sua função, há a necessidade de preparar instrumentos de avaliação, os quais abrangem, segundo o papel que desempenham no processo de ensino e aprendizagem *"os instrumentos de recolha de informações; os instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aluno; e os instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação"*. (Hadjj, 1994, p.168).

Os dois primeiros instrumentos poderiam originar-se de uma simples questão, desde que se tenham as intenções objetivadas. Assim, uma simples questão de preencher lacunas poderá fornecer informações preciosas, se vier acompanhada de indicações simples, tais como a justificativa de como se encontrou a primeira palavra ou o que se fez primeiro, etc.

A característica principal de um instrumento de ajuda ao trabalho é a de fornecer ajuda explícita ao aluno por meio de informações que o ajudem melhorar a sua produção. Assim, um instrumento desse tipo conterá o objetivo pedagógico da atividade; a situação-problema a ser resolvida, a qual estará ligada ao objetivo; as condições para a realização; e os critérios para a avaliação, sinais que identificarão o cumprimento da tarefa.

Os critérios, que definem o cumprimento da tarefa organizam-se em duas categorias; a dos critérios de realização e a dos critérios de sucesso. Dessa forma o aluno, ajudado pelo professor, apropria-se das normas de produção e de juízo, o que poderá ajudá-lo a construir a relação entre as normas e os juízos para cada atividade de produção. Essa seria uma das condições fundamentais à construção da autonomia do aluno, segundo a concepção de avaliação formativa.

Aos instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação caberia exprimir e transcrever os resultados da avaliação. No entanto, deveria também oferecer ao aluno informações que o ajudassem na auto-regulação das suas aprendizagens. A maior crítica que se faz à "nota" em seu sentido mais restrito é da sua insuficiência *"em não dizer nada de concreto, para além de uma indicação de ordem em relação aos outros alunos"*. (p.172) Se é preciso falar, pronunciar-se sobre, é mais importante falar de maneira útil e compreensível, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa que é avaliada.

As funções dos instrumentos de avaliação são, pois, (1) a de desencadear um comportamento significativo que será observado, ou seja, apresentar a situação-problema que contém o obstáculo a ser avaliado; (2) a de permitir que se possa observar, por meio de observação direta ou indireta, o que se pretende avaliar; e por fim, (3) a de comunicar e transcrever a avaliação efetuada.

Nesse sentido, os professores deverão organizar tarefas que contemplem as três funções dos instrumentos de avaliação, sendo que a situação-problema estará na base da organização e da escolha desses instrumentos.

PROPOSTA DE PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS MARISTAS

Hadjj (1994) propõe que se organizem os *"jogos que se desenrolam no espaço das intenções referentes à própria avaliação como estando subtendidos em verdadeiras filosofias"*, ou seja, quer distinguir como se caracterizam as concepções de avaliação, de acordo com as expectativas e intenções de

para que são realizadas. Poderíamos identificar duas concepções preponderantes: **avaliação estimativa** orientada para o quantitativo; **avaliação apreciativa**, orientada para o qualitativo.

Ao primeiro tipo de avaliação associáramos a figura emblemática do *especialista* que pretende descrever a realidade como ela é, cuja filosofia é a de “pesar”, sem ter um instrumento de medida pertinente, para dizer a “medida do ser”. A segunda concepção, essencialmente, privilegia o qualitativo, ou seja, aprecia o valor. Por isso, apresenta-se em duas filosofias, sendo que em uma, a concepção de avaliação apreciativa com modelo predeterminado, o referente é construído antes de se iniciar a coleta dos dados e deve orientar toda a leitura e observação. É basicamente a definição de uma avaliação criterial, cuja figura emblemática é a do *juiz*, capaz de avaliar a realidade à luz de leis preexistentes.

Uma terceira filosofia da avaliação abarcaria a concepção de avaliação apreciativa sem modelo predeterminado, que tem na interpretação a sua preponderância. E, a interpretação, aqui, seria mesmo que interrogar o sentido. O referente deve ser construído para ser capaz de apreciar uma pessoa na sua singularidade, além das evidências. Esta filosofia seria associada à figura emblemática do *filósofo*, cuja ambição é a de compreender o ser, para descrever-lhe o seu sentido.

Diante dessas perspectivas de filosofias da avaliação, apontadas por Hadji, as escolas Maristas optaram por atualizar e tornar coerente o processo de avaliação escolar com a filosofia da própria instituição, cujo princípio fundamental é promover a educação integral por meio de um estilo marista próprio de educar. Este estilo se traduziria, principalmente, pela constante preocupação em buscar e em desenvolver ações concretas no sentido de atualizar e de zelar pela qualidade das relações e inter-relações que se desenvolvem no ambiente escolar entre todos os atores do processo ensino aprendizagem. A avaliação escolar apresenta-se, nesse contexto, como elemento que poderia ampliar os espaços de diálogo entre esses atores.

Nesse sentido, entendendo-se também que a função essencial de ensinar é regular, orientar e ajudar os alunos a construírem as habilidades e competências necessárias à sua formação integral, a avaliação na escola recupera a sua função formativa e está a serviço das aprendizagens. Estas assumidas, hoje, no sentido de preparar o aluno para enfrentar a realidade contemporânea, desenvolvendo capacidades com a intenção de formar o aluno para a pesquisa, para a comunicação e na e para a solidariedade.

Diante desse contexto, essas escolas escolheram adotar como forma de avaliação a **“avaliação com intenção formativa”**, como foi assumida. Confirmando que esta condição não se resume em um modelo operatório, não é uma questão de forma; que a avaliação será formativa quando estiver no centro do processo de formação, quando permitir levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem e quando se jogar o jogo do espaço institucional em que está inserida, ou seja, quando está a serviço do projeto pedagógico no qual se insere.

Diante das filosofias da avaliação apresentadas por Hadji (ibid), a avaliação com intenção formativa, adotada pelas escolas maristas traduzir-se-ia na intenção do **filósofo ou intérprete**, que tem como vontade tentar compreender melhor a realidade e transformá-la, expressa por um movimento constante dos professores para transformar as constatações sobre as aprendizagens dos alunos, obtidas por meio de qualquer atividade avaliativa, em informações que possibilitem a função “corretiva” da avaliação: em que os professores corrigem a sua ação de ensinar e os alunos a sua ação de aprender. É, portanto, no centro de uma relação de ajuda entre os atores do processo ensino-aprendizagem, na vontade de ajudar, que se instala a essência da intenção formativa da avaliação das escolas maristas

EM RESUMO

Os processos de avaliação, quais forem, quando a intenção é apenas explicitar objetivamente uma certa competência, tendem a ignorar tudo o que se possa “ler” além das evidências explícitas, das provas plenas da competência. Quando Machado (2000, p.73) sugere a noção de indício, aposta na possibilidade de superação dessa condição da avaliação. A busca pelos indícios, poderia revelar as características e os talentos pessoais, o “currículo oculto”, negligenciados em uma perspectiva de avaliação normativa.

O paradigma indiciário sustenta a necessidade de **“examinar os pormenores mais negligenciáveis”** e **“não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas”**. Neste tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989, p.144-179).

Essa condição traz à tona a questão da subjetividade, tão rejeitada nas propostas de avaliação. No entanto, *"a subjetividade não é um defeito, mas uma característica imanente aos processos de avaliação. E, professor, por definição, não pode ter alma pequena, todos os indícios que considerar relevantes devem ser incorporados ao processo de avaliação, ou seja, tudo vale a pena..."* (Machado, 2000, p.76). Portanto, nas situações de avaliação, a construção dos instrumentos deveria contemplar a emergência dos indícios, evitando reduzi-los às provas objetivas ou testes. Para, através deles, como já descrevemos, estarmos dispostos a "ver" mais do que o evidente: ver os pormenores, que revelam o fundamental. (Ginzburg apud Machado, 2000, p.73)

Para além da escolha dos instrumentos de avaliação, os professores, que são também os avaliadores, devem cuidar de colocar a ação da avaliação em relação às intenções e aos projetos pessoais e coletivos em que se situam, a serviço de uma ação mais eficaz de todo o processo.

Nesse sentido, o cuidado será em escapar das armadilhas que se põem diante da ação de avaliação: a armadilha do *objetivismo*, que centrado no produto, permite apenas a leitura das dimensões objetivas e mensuráveis do objeto avaliado, não concebendo a avaliação como uma leitura que transcende os elementos observados, mesmo quando é orientada; a armadilha do *tecnicismo*, que credita às dificuldades com a avaliação apenas a uma questão de acerto técnico, ou seja, resolver-se-iam os problemas pela qualificação técnica dos avaliadores; a armadilha da *embriaguez interpretativa*, que ataca a todos os que se consideram sabedores de todas as questões e, portanto, sem sustentação, acreditam que podem pronunciar-se sobre qualquer situação de avaliação.

Todas as considerações aqui ressaltadas têm a intenção de abrir à avaliação perspectivas que a diferem de uma situação de simples medição, ou de um simples juízo, ou mesmo de um simples discurso. Para além dessas funções, gostaríamos de apresentar a avaliação como uma situação de relação de ajuda, essencialmente interpretativa e informativa, entre professores e alunos, em que a autoridade do professor lhe é conferida pela coação consentida o que permitiria que ambos, professor e aluno, assumam as responsabilidades sobre o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. J. (2000) – Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez

GINZBURG, C. (1989) - Mitos, emblemas, sinais: morfologia e histórias; trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras.

HADJI, C. (1994) – A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora.

(2001) – A avaliação desmistificada; trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artemed.

25/02/05