

# ATOS DE CURRÍCULO: POR UMA INTERCRÍTICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Maria de Lourdes O. Reis da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estabelecer uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem como ato de currículo e como possibilidade da intercrítica nos seus entre lugares, bem como, uma reflexão sobre a prática de professores e os conceitos que eles constroem no seu cotidiano. Trazer para esta discussão o dizer e o fazer dos professores, articulando com a produção de saberes nesse campo do conhecimento, contribuiu para revelar modos de pensar e de agir de diferentes matizes. Foram colhidas visões significativas que se desenvolveram a partir de diferentes fundamentos construídos ao longo da história da avaliação da aprendizagem e que se revelaram muito importantes para esta análise. A opção de trabalhar apenas o conceito emitido pelos professores entrevistados se justifica pelo fato de que, ao formular um conceito, o sujeito já desenha suas possibilidades de atuação na prática da avaliação, além do que, são criados espaços de construção teórica sobre atos de currículo na experiência da avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação. Atos de Currículo. Aprendizagem.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude était de déterminer une discussion sur l'évaluation des apprentissages comme actes de curriculum et comme possibilité de l'intercritique entre dans les lieux, une réflexion sur la pratique des enseignants et les concepts qu'ils construisent dans leur quotidien. Apporter cette discussion le dire et le faire des enseignants, articuler avec la production de connaissances dans ce champ de connaissance, contribué à révéler des façons de penser et d'agir de différentes nuances. Ont été recueillies visions significatif qui s'est développé à partir de fondations différentes construites à travers l'histoire de l'évaluation de l'apprentissage qui se révéla très important pour cette analyse. L'option de travailler seulement le concept attribuée par les enseignants interrogés se justifie par le fait que, dans la formulation d'un concept, le sujet définit déjà leurs possibilités de pratique de l'évaluation des performances, au-delà, sont créés des espaces de construction théorique sur le curriculum en l'expérience de l'évaluation des apprentissages.

**Mots-clés:** Évaluation. Actes de curriculum. Apprentissage.

---

<sup>1</sup> Maria de Lourdes O. Reis da Silva é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário Estácio da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Formacce em Aberto, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

\*\*\* Este é um trabalho de ampliação das reflexões desenvolvidas no ensaio “**Atos de currículo: possibilidades da intercrítica na avaliação da aprendizagem**”, premiado como um dos nove melhores do VI Concurso de Produção Científica, Projetos de Extensão e Ensaio da Universidade Estácio de Sá (Unesa), com apresentação e análise de resultados de investigação sobre a avaliação da aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Para uma reflexão sobre o processo da avaliação da aprendizagem, constituído por atos de currículo, há que considerar atos de avaliar vivenciados em espaços de formação escolar e universitários. Algumas dificuldades ainda permeiam a prática pedagógica na perspectiva de uma avaliação que vise, acima de tudo, o desenvolvimento dos educandos, o compromisso com a sua formação e o êxito nas suas aprendizagens.

Este trabalho é fruto de minhas observações e vivências em espaços de formação, que me instigaram a desenvolver uma discussão a partir de conceitos que professores têm sobre avaliação da aprendizagem, uma vez que estes conceitos referenciam e elucidam as práticas de avaliação por eles desenvolvidas. Bem como as justificações utilizadas para dizer o que fazem, como e porque fazem. Ao falar do que pensam sobre avaliação da aprendizagem, os professores levantaram o véu de questões que são vivenciadas na sua prática e que são fruto de um processo de formação por eles experienciado.

No âmbito do micro universo escolar, verifica-se a tendência para a implantação de práticas de avaliação emancipatória e formativa, convivendo com outras redutoras da experiência do estudante, que desconsideram o seu potencial de cultura e desenvolvem técnicas de avaliação autoritárias. A perspectiva da dialogicidade e da participação do aluno como ser ativo, ainda não se concretizou como práxis no âmbito da avaliação da aprendizagem. Esse aluno durante as aulas participa, mostra o que sabe dizer e fazer e o que precisa aprender, mas em datas pré-estabelecidas precisa responder a questões pontuais para obter uma aprovação sobre a quantidade de seus acertos.

A avaliação dissociada da vivência cotidiana e vista como medida reduz o seu ato em uma prática de controle e de seleção, que não considera as diferentes formas que o sujeito desenvolve para aprender nem o aspecto sócio-educacional do processo. Considerando que todo sujeito é dotado de um conhecimento adquirido ao longo de sua vida, na relação com o outro, com quem compartilha algo para sua formação e para o qual disponibiliza aspectos de seu saber; a concepção de medida não dará conta desse movimento, intrínseco de uma formação experienciada em atos educativos, propostos pelo currículo.

Os professores constroem suas concepções a partir de conteúdos teórico-epistemológicos e de saberes da prática, vivenciando as contradições do campo educacional do qual fazem parte e buscando implantar, no seu ato de avaliar, ações que mais se identificam com o que eles internalizaram nesse processo de construção de uma cultura em avaliação. O conteúdo manifesto nos conceitos dizem também sobre os conflitos próprios de um contexto que cria espaços para uma intercristica e, ao mesmo tempo, reduz os atos de currículo a significados ainda vinculados às concepções do pensamento moderno, que fragmenta o campo do conhecimento a partir de uma racionalidade técnica.

Por outro lado, visões significativas emergem da experiência de professores que se dedicam ao estudo e à reflexão sobre sua prática, colocando-se no seu tempo com um olhar para além dos significados que reduzem os seus fazeres a meros cumprimentos de rotas traçadas. Dessa forma, são criados espaços de construção teórica sobre atos de currículo na experiência da avaliação da aprendizagem, que se distanciam do *habitus* instituído, propiciando um movimento de forças instituintes que se manifestam para requalificação das ações educativo/formativas.

## ATOS DE CURRÍCULO: A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS

Consequência da concepção de avaliação com medida, a prática da comparação de um aluno com outro, ainda vigente nos meios educacionais, cria espaços de hierarquização, eliminando aqueles que não atendem aos critérios de excelência estabelecidos pelas audiências autoritárias, numa lógica “*conjuntista-identitária*” que conduz a raciocínios deterministas sobre o desempenho do estudante. Diz Castoriadis (2000, p. 371: “O caráter vazio da lógica identitária separada do pensamento é disfarçado há séculos pelo fogo-fátuo do *conceito*, que cria a ilusão da possibilidade de um discurso ao mesmo tempo identitário e pleno”. Dessa forma, quando são estabelecidos critérios rígidos de avaliação da aprendizagem a partir de pontos de vistas desvinculados de um processo de observação com sentido ético e estético, envereda-se pelo caminho das simplificações das práticas pedagógicas, reduzidas a um espaço de prestação de contas sobre a aprendizagem de conteúdos.

Entretanto, se encaramos a avaliação como um processo itinerante, nômade, relacional e perspectival, edifica-se, no dizer de Macedo (2008, p. 4) a reflexão:

[...] tornar a avaliação do aprendizado um ato de participação socio-cultural e de sujeitos, em vez de cristalizá-la apenas como maquinaria burocrática fabricada para criar hierarquizações e se chegar a lugares únicos, últimos e equalizados. Por consequência torná-la um instrumento simplificado, insular e sórdido, de mero controle e seleção social. Ou seja, como possibilitar que o ato de avaliar seja um exercício que suporte o errático-criativo, um exercício intercrítico, onde a responsabilidade com seres e coletivos plurais em aprendizagem seja um dos princípios morais mais importantes do processo.

Dessa forma, algo incoerente e perverso ocorre com a prática pedagógica insular e narcisista que ainda é desenvolvida nos dias atuais. Conduzindo as suas argumentações para o âmbito da educação superior, Macedo (2005, p. 130) assim se expressa: “A pedagogia e a heurística universitárias seduzem, na medida que se coloca no centro estável da construção das verdades, daí seu autoritarismo assimilativo, que tem no Mito uma fonte significativa para a compreensão dos seus atos de currículo”. Aqui o autor se refere às “perversões narcísicas **assimilativas**” que constituem o seu *ethos* a partir de um culto ao itinerário, ao hermeticamente fechado, a um determinismo dogmático, de um culto autocentrado e que desconhece as singularidades, as itinerâncias, as errâncias, as aprendizagens dos sujeitos em formação.

Por outro lado, esse *corpus* se densifica nas atitudes de alunos e professores que se conduzem por suas culturas incomunicáveis e polarizadas.

O autor fala de “uma certa perversão” vivida pelo discurso da “docência superior” quando “ao mesmo tempo em que cultua o narcisismo cultivado e nutrido pelos etnométodos das corporações, discursa sem cessar a autonomia dialógica”. Ampliando o foco das reflexões, poderemos verificar que o raciocínio se aplica com propriedade aos espaços de formação da Educação Básica, em que o discurso se distancia das práticas de gestão do currículo e dos atos de avaliação das aprendizagens. Não se pode, portanto, pensar a prática da avaliação nas formações como atos de currículo, sem considerar esse *ethos* narcísico que se personifica no papel dos atores do currículo em ato.

Portanto, pensar sobre atos de currículo em contextos de formação conduz à construção de significados e à busca por uma compreensão das relações que se estabelecem entre o Ser e o Ato, que se movimenta do desejo para a ação, perspectivada a partir dos valores e das crenças que os educadores convencionam como verdades em seus processos formativos. Os educadores constroem os seus saberes de forma intersubjetiva, nas suas relações com a cultura que contribui para forjar os seus conceitos acerca de sua prática.

O currículo enquanto artefato histórico vivencial, que produz alterações nos sujeitos, traça rumos e perspectivas, provoca ambivalências quanto ao exercício do poder de formar, desenvolver competências. Concretiza-se no cotidiano escolar em atos que se manifestam como fiéis representantes da cultura hegemônica, que pretende dizer como devem ser, pensar e se comportarem os alunos, delimitando caminhos e itinerários. Macedo (2007, p. 38) assim define atos de currículo:

todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é ato de currículo que se expressa, se concretiza por concepções também histórico-vivenciais, para dizer sobre o desempenho do aluno. Entretanto, diferentes práticas de avaliação são instituídas na ação pedagógica, sem que tenha relação direta e coerente com a proposta curricular desenhada pela instituição formadora. Isto porque nem sempre o currículo é proposto pelos educadores que atuam na cena curricular, nem sempre suas sugestões são consideradas e os programas de avaliação nas instituições formadoras estabelecem processos rígidos e impensáveis como prática emancipatória.

Professores se queixam com frequência das imposições pré-estabelecidas como normas de avaliação de desempenho e que desconsideram o tempo e o espaço do sujeito aprendente, bem como do ensinante. E, apesar disto, permanecendo no terreno da queixa, esses educadores cumprem as normatizações, fazendo suas traições ao instituído no “*escurinho*” da sala de aula, com a cumplicidade dos alunos, sem que os seus atos transgressores se configurem como instituintes de novas rea-

lidades e contribuam para a efetivação de mudanças inovadoras no campo da avaliação da aprendizagem, nos âmbitos das formações.

São, portanto, atos inocentes que não contribuem para uma atitude intercrítica e que se curvam ao autoritarismo institucional, que visa uma prática mantenedora da abordagem produtivista e supostamente segura para a manutenção da “ordem e do progresso” da prática modeladora do comportamento e das aprendizagens instituídas como de excelência. Penso que nós, professores, ainda não tomamos consciência do poder da articulação docente, permanecendo em nossos casulos, protegidos das intempéries, individualizados em um que fazer egóico e incompetente para promover as “desejadas” mudanças. O Narciso que toma forma e se desdobra para manter-se e promover-se nos conceitos sobre si mesmo, sem desviar o seu olhar para as especificidades de um que-fazer-no-mundo-com.

Os meios educacionais, pensando sobre si pelo espelho das singularidades de um coletivo que se forma e se altera, a partir da intercrítica, sem voltar-se para dentro do modelo opressor, espelhado nas práticas reducionistas do pensamento moderno; poderão instituir um novo sentido para as formações e novas práticas e atos de currículo que signifiquem a avaliação não somente como busca de evidências de aprendizagem de conteúdos, mas, sobretudo, de desenvolvimento de competências formadoras.

Ao falar de avaliação como um ato de currículo, Macedo (2009, p. 2) traz para a sua reflexão o conceito de avaliação na formação, tomando de empréstimo o pensamento de Dominicé, que fala de uma avaliação formadora, preocupada com a formação em si e, não somente, com as atividades de medição das produções dos estudantes. É uma perspectiva de avaliação por responsabilização, que relativiza o processo, negocia possibilidades e promove a compreensão intercrítica. Considerando as narrativas dos sujeitos em formação como um dispositivo de avaliação, configurado na possibilidade da *re-existência em ato educativo*. Teremos então, sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem implicados com suas formações, com seus processos enquanto portadores de competências e de valores existenciais que os tornam parceiros de construções de saberes teóricos e da prática, em diferentes campos de conhecimento.

A propósito, pensar a avaliação como uma experiência que promove o sujeito e que densifica o seu processo de aprendizagem propicia uma substancial mudança de foco na prática dos professores, uma vez que os próprios dispositivos de avaliação passam a ser elaborados com conteúdos de aprendizagem, informativos, que provocam reflexão, sem exigir do aluno o secular esforço de memória para responder questões, sejam subjetivas ou objetivas.

Quando professores, com o peito cheio de orgulho ainda dizem: eu só faço prova aberta! E perguntam o que é isso ou aquilo, ou então pedem ao estudante que falem sobre isso ou aquilo, estão simplesmente repetindo um modelo que faz parte de um paradigma agonizante e que não tem mais sentido nos dias atuais. Não importa se a prova ou outro dispositivo de avaliação é aberto ou fechado, objetivo ou subjetivo, para usar a nomenclatura corrente; mas a qualidade dos dispositivos de avaliação, a implicação do avaliador com a formação do sujeito.

O que o professor precisa ter em mente é o desejo de fazer com que o aluno mostre o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender, para desenvolver as competências necessárias à sua formação. Principalmente porque, na gestão do currículo por competências, não se cobra conteúdo por si só, mas aqueles que estão a serviço da formação do aluno. Nem tão pouco a avaliação da aprendizagem deve se esgotar na aplicação de algum dispositivo de verificação. Deve gerar consequências de ordem qualitativa para o desempenho do aluno, deve fornecer subsídios para que o professor fale sobre seu desenvolvimento. Sobre a avaliação por competências Pannier (2005, p. 6) diz:

A avaliação por competências parece-me um bom instrumento. Com efeito, evita qualquer sistema de competição, os alunos não podem comparar-se entre si (mesmo se sabem bem contar!) dado que a avaliação acentua o fato de que cada um é um indivíduo específico dotado de competências e incompetências.

Por outro lado, com bem salienta a autora, é dada ao aluno a oportunidade para apropriar-se do resultado de suas aprendizagens, podendo compreender e analisar as suas conquistas e os seus insucessos. Esta avaliação envolve o aluno numa experiência relacional e implicada com o processo de sua aprendizagem. Vale ressaltar que, como professora de Francês no *Collège de Perrier*, a autora faz uma indagação que é também nossa e que nos causa muita inquietação: “Mas como conciliar esta avaliação com o funcionamento do colégio tal qual o conhecemos? Diante de tal dilema, a atitude que procuro é a conciliação: conciliar as exigências do sistema sem abandonar o meu ideal pedagógico parece-me a única saída para progredir”.

Posso dizer que nos encontramos nesse momento de nossas inquietudes, angústias, questionamentos, em um processo de transição que será mais ou menos longo, a depender de nossa atuação nos espaços de formação. Porém, poucos professores pensando avaliação como ato de currículo para desenvolver competências formadoras, podem se perder no labirinto de práticas que se mantêm fiéis aos padrões instrumentistas e sedimentados nas visões de avaliação como uma medida, que reduz as aprendizagens do aluno a uma quantidade de elementos supostamente identificados.

Entretanto, não nos falta elementos de reflexão sobre a avaliação no processo de aprendizagem como ato de currículo, como uma ação sócio-política-educacional, que, a depender de seu desenvolvimento e da qualidade/direcionamento da atuação docente, inclui ou exclui. Dentre muitos estudiosos do assunto, chamo para essa discussão Hadji, que se inspira nos estudos de Pierre Merle para dizer que o julgamento do professor sobre as produções dos alunos inscreve-se em “uma construção social em movimento”. Salientando que essa construção, “do duplo ponto de vista da história do professor e daquela classe [...] implica sempre uma parcela de interpretação, socialmente condicionada. Assim, fortemente dependente do contexto social, está sempre às voltas com ‘vieses sociais’” (HADJI, 2001, p. 32).

Chamando a atenção para outros aspectos da avaliação na formação profissional e reportando-se à atuação do Ministério da Educação (MEC) quanto à avaliação das Instituições e dos Cursos Superiores, Demo (2008, p. 92) assim se expressa sobre a maior importância de se produzir aprendizagens ao invés de simplesmente “boas aulas”: “Como, porém, avaliar procedimentos reprodutivos não vale nada, é crucial ter em mente também mudanças substanciais na maneira de conduzir aprendizagem e conhecimento na universidade. Interessa avaliar aprendizagem e conhecimento e não aula”. O autor se reporta ainda a um pano de fundo sobre o qual se deve projetar o que avaliar e até que ponto o fenômeno que se avalia atende ou não à expectativa da instituição e de professores. Temos, pois, o currículo como pano de fundo da avaliação, entretanto, a sua dimensão dependerá do recorte avaliativo que se delineia sobre esse currículo. Se o foco é quantidade de conteúdos, evidencia-se uma prática de esquecimento da qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos de seus saberes e competências.

Questionando as práticas de avaliação instituídas, Demo (2008, p.116) considera que toda avaliação é: sempre injusta, incômoda, incompleta, ideológica, facilmente autoritária, excludente, humilhante e insidiosa. Isto porque os procedimentos reducionistas, as relações de poder e as posturas docentes e institucionais, afeitas a mitos e posições de controle, confundem crítica (que é na verdade, negatividade sobre o que não é pertinente) com o obscurantismo da redução de tudo a positividade elogiosas e acrílicas. Conclui o autor: “Quando se condena apressadamente a crítica negativa, confunde-se com a crítica áspera, deseducada, que professores por vezes fazem de alunos, estigmatizando-os. Mas aí se trata de falta de jeito pedagógico” (DEMO, 2001, p. 117).

Estão na ordem desses argumentos os professores que emitem vereditos negativos sobre alunos que apresentam algumas dificuldades na apropriação dos conteúdos; que não reconhecem as diferenças individuais e culturais; que minimizam as suas intervenções por considerarem os alunos incapazes para acompanhar/compreender os temas veiculados na sua disciplina; que se recusam a compartilhar com seus pares um processo interdisciplinar que amplia o foco das reflexões.

## **CONCEITUAÇÕES DA PRÁTICA DE PROFESSORES**

Alguns professores, ao se posicionarem sobre quais os significados que a avaliação da aprendizagem tem para eles, trazem reflexões que servem de esboço para uma discussão da avaliação como um ato de currículo. Em meus contatos com escolas de Educação Básica de Salvador, percebi que existe a concepção de avaliação da aprendizagem processual, tendo como princípio norteador a análise dos resultados das aprendizagens para repensar o que precisa ser ensinado. Perspectiva-se, então, um entrelaçamento de atos de currículo que evidenciam um movimento avaliador perpassando pela observação do desempenho do aluno, pela aplicação de dispositivos de avaliação de conteúdos e pela reflexão sobre o desempenho do professor. Outro aspecto que pude evidenciar é a crença de que o professor é o organizador e gestor do processo que articula, numa ação social refletida e intencional,

ensino-aprendizagem-avaliação. Nessas considerações professorais, pude perceber a diferença evidenciada nos discursos, entre resultados numéricos do desempenho dos alunos e avaliação. Bastante significativa foi a fala de uma estudante do 8º semestre de Pedagogia, Adilene Baqueiro:

para mim avaliar a aprendizagem é verificar se os conteúdos partilhados com os discentes tiveram sentido e significado para eles. Se aprenderam de forma crítica e reflexiva. A minha proposta para uma avaliação é a formação de um cidadão autônomo, que possa emitir suas próprias opiniões a partir dos conhecimentos construídos, apreendidos em sala de aula e nas suas vivências.

Esta aluna está desenvolvendo em uma escola da rede municipal de Salvador uma pesquisa<sup>2</sup> sobre avaliação da aprendizagem e tem feito significativas reflexões nesse sentido. Na sua fala evidencia-se a percepção de que avaliar não é somente quantificar resultados ou certificar o aluno como aprovado. A concepção da aluna é uma construção a partir de um pensar carregado dos sentidos de atos de currículo, considerando a perspectiva do aluno, sua cultura, os seus saberes como ser social na escola e no mundo. Por outro lado, pensa uma prática de avaliação/formação e reflete sobre as consequências do aprender e de como se deu esse aprendizado. A professora Ruth Navarro<sup>3</sup> assim define avaliação:

A verificação do que foi aprendido, pois só assim poderemos perceber qual a seleção feita pelo discente, entre o assunto estudado e sua aplicação no dia a dia. O adulto, num ato de cognição mais desenvolvido, seleciona aquilo que lhe interessa, com base na sua realidade profissional e pessoal. Através da avaliação podemos, também, refletir sobre a metodologia utilizada em sala de aula, se esta desperta o aluno para novas aprendizagens. Se os objetivos da disciplina, quanto a habilidades e competências, estão sendo alcançados. Creio que o grande desafio do professor do século XXI é despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, mostrar que a educação ainda é um significativo caminho de transformação na sua vida.

A conceituação da professora não deixa dúvidas quanto às relações entre aprendizagem, avaliação e formação. Quando ela fala da “aplicação no dia a dia” e da seleção que o aluno faz a partir de seus interesses, está se referindo à relação que deve ser estabelecida entre conteúdo e desenvolvimento de competências e habilidades para a formação. Isso me remete ao conceito de currículo de Macedo (2007, p. 24) que o define “como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação [...]”. Por outro lado, a atividade do aluno faz parte do elenco de atos de currículo que se efetivam na prática pedagógica, em que alunos e profes-

---

<sup>2</sup> Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá – FIB, Unidade Salvador. A aluna desenvolve esse estudo com bolsa do programa de pesquisa da Instituição formadora, com a minha orientação.

<sup>3</sup> Então professora e coordenadora do Curso de Logística do Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB.



sores trocam/vivenciam experiências e saberes, num complexo multirreferencial que se densifica para efetivar a formação.

A fala da professora leva a pensar ainda na intencionalidade do currículo, que está muito bem configurada no conceito do autor e nas possibilidades que o professor tem para cumprir e concretizar essa intencionalidade. Não se pode perder de vista também, que essa professora fala de uma posição da práxis, de um lugar que define o professor como articulador de saberes e como alguém que detém o poder de intervir na vida do aluno. E essa é uma reflexão de incontornável responsabilidade, porque nesse momento o professor é alguém que, através de atos de currículo, pode qualificar ou não a experiência do aluno e influenciar as suas decisões. Para Tardif (2006, p. 230) o professor “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Esse saber-fazer de que fala o autor é estruturado em atos de currículo que se expressam nas atividades de ensinar e de avaliar, como polaridades de um mesmo processo formativo. Outras crenças são evidenciadas na fala de outro professor de ensino superior:

quando avalio faço um diagnóstico do progresso e das dificuldades demonstradas pelo discente. Verifico o raciocínio, agindo como um perito em busca da verdade. Para mim a avaliação deve ser processual, contudo, como fazê-lo na universidade com o nível de educação informal e formal dos estudantes que recebemos?

O conceito do professor apresenta perspectivas sobre avaliação, que hoje se busca refutar, mas que ainda estão muito vivas e compartilhando com outras conceituações contemporâneas. As concepções formuladas pela ciência moderna, notadamente as de cunho positivista, compartilham espaços com as proposições da pós-modernidade, que trazem para a discussão a perspectiva da provisoriedade dos saberes e da relatividade da verdade. Se essa verdade é vivenciada como um dogma dos peritos, desconhece os “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas (COSTA, 2000, p. 1)”; que selecionam e organizam a produção/divulgação do pensamento humano.

As relações de transição conceitual estão bem nítidas no pensamento do professor, quando ele, ao falar do avaliador como “um perito em busca da verdade”, fala da avaliação processual, embora traçando a impossibilidade para a sua efetivação a partir da qualidade do aluno ingressante no ensino superior. O que sobressai na sua argumentação é a crença de que se pode justificar uma avaliação não processual pelo nível de competência dos alunos. Penso, contudo, que a avaliação em processo possibilita ao professor investir no crescimento qualitativo dos estudantes, contribuindo para que, ao longo da formação, ele possa superar as suas dificuldades. Considerando, também, as diferentes variáveis que se manifestam ao longo desse caminho, que, a depender da atuação do professor, poderá se configurar como um

itinerário/rota ou como uma itinerância/errância, do ser que se (con)forma na vivência com atos de currículo.

Hadji (2001, p. 22-25) fala de uma avaliação formativa, que é processual, analisando três grandes obstáculos que se evidenciam na prática dos professores: primeiro, “a *existência de representações inibidoras*” – que podem criar dificuldades para a construção de conceitos científicos, reforçam a visão de avaliação para dar visibilidade à “excelência” e alimentam a representação da avaliação como uma medida. O segundo obstáculo é “constituído, paradoxalmente, pela pobreza atual dos saberes necessários, pois, [...] implica necessariamente trabalho de interpretação das informações coletadas” (p. 23). O terceiro obstáculo se evidencia porque “[...] após a força das representações inibidoras e a pobreza dos conhecimentos que podem fundamentar a interpretação é... a preguiça, ou o medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações” (p. 24). Dessa forma, a renúncia aos mitos que permeiam a história da avaliação, a busca de saberes necessários ao ato de avaliar, a coragem de ousar, de fazer um investimento na qualificação do processo, são caminhos que fortalecerão o trabalho pedagógico para que se possa vivenciar uma avaliação a serviço das aprendizagens, “utopia promissora”, no dizer do autor.

A seguir, temos a perspectiva da avaliação na concepção de uma professora psicopedagoga:

a avaliação fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e intelectuais. Em aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Conhecer, dialogar e decidir são pilares fundamentais para a sustentação da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Essa profissional, que atua na sala de aula como professora formadora e na intervenção em situações de dificuldades de aprendizagem, traz uma reflexão que orienta a atenção para a cognição, a afetividade e a produção intelectual como fatores que orientam a aprendizagem e a avaliação e que não se pode perder de vista na prática pedagógica. Ela faz um entrelaçamento de situações curriculares que leva a pensar a avaliação como um ato intrínseco ao processo de aprendizagem, dialógico e investigativo. Outra professora de ensino superior trouxe a seguinte conceituação:

avaliação para mim é uma construção pautada nos "erros" que os alunos possam apresentar. Para isso é preciso paciência, tempo e boa vontade dos docentes, pois demanda algum tempo para se refletir em cima dos erros ou das insuficiências dos alunos. Avaliar não é simplesmente atribuir notas (isso é muito fácil) e nem "massacrar o aluno", como "prova de que é a "autoridade" e que tudo pode fazer...

Ao mesmo tempo em que considera a avaliação algo mais do que dar notas, a professora traz uma visão reducionista da avaliação, preocupada apenas com a identificação dos “erros”. É preciso, contudo, pensar sobre os acertos dos alunos, sobre como eles se relacionam com o conhecimento que é veiculado na sua formação; sobre como eles se comprometem com as proposições do professor e sobre

como o professor se posiciona nesse processo que deve privilegiar o desenvolvimento de competências para a atuação na vida familiar, social e no trabalho.

Quando ela diz sobre o que não é avaliar, traz a possibilidade para se pensar sobre as relações de poder que se estabelecem entre professores e alunos. A prática pedagógica nas formações se apresenta mais do que nunca permeada de conflitos entre professores e alunos. Professores que exigem um bom desempenho do aluno e alunos que exigem nota para serem aprovados. Na educação da rede particular de ensino, seja fundamental, médio ou superior, nos deparamos com muita frequência com declarações de alunos do tipo: “eu estou pagando!” Ou referindo-se ao professor: “você é meu empregado!” Visando intimidá-lo e conseguir a nota desejada. Em situações desse tipo se evidencia um jogo de poderes que exige do professor segurança e competência para fazer uso de seu poder de avaliar com justiça e pertinência.

Sobre a sujeição aos discursos no contexto da educação, já dizia Foucault em aula inaugural no *Collège de France*, em 2 de dezembro de 1970:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44-45).

Retomo então uma das reflexões de Hadji sobre a competência para avaliar a partir do saber sobre o processo, que, por sua vez, confere poder ao professor para posicionar-se de modo coerente; considerando que esse saber/poder, também por parte do aluno, o ajudaria a compreender o seu processo de aprendizagem. É necessário, portanto, que professores e alunos saibam o que fazem quando experenciam as situações de ensino-aprendizagem-avaliação.

Nas minhas investigações sobre os conceitos que professores desenvolvem sobre avaliação, diferentes posicionamentos se evidenciaram, como este a seguir, da professora de Ensino Superior, com larga experiência na Educação Básica, Antonia Reis<sup>4</sup>:

avaliar aprendizagem, para mim, é avaliar conhecimento. Para avaliar utilizo diversos procedimentos metodológicos e observo o nível de envolvimento e participação; o nível de criticidade e as relações que os alunos estabelecem a partir do aprendizado. Caso eu não tenha atingido este nível de desenvolvimento, procuro refletir acerca do trabalho desenvolvido passo a passo.

A professora estabelece relações entre aprendizagem e conhecimento. Contudo, há que se distinguir entre conhecimento, aprendizagem e saber. Penso o conhecimento como campo de construção de saberes no processo de aprendizagem, seja

<sup>4</sup> Então professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Turismo do Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB.

formal, informal ou não formal. Desse modo, aprendizagem não é resultado em si, mas evidencia conteúdos aprendidos, competências e habilidades desenvolvidas; é processo cognitivo articulado com outros fatores sócio-psicológicos como: interações sociais e culturais, afetividade, reflexão/introspecção.

Portanto, se verifica o quanto o aluno aprendeu/desenvolveu-se no processo de aprendizagem e o quanto esse processo foi eficaz para a construção de saberes em um determinado campo do conhecimento. O conceito de campo de conhecimento está associado às formações profissionais, a determinadas áreas como: Saúde, Engenharia, Informática, Ciências Humanas e Sociais etc.

Quanto à avaliação, a professora inter-relaciona o desempenho dos alunos com os processos pedagógicos/metodológicos desenvolvidos e procura as causas dos insucessos também no seu desempenho, atitude que propicia uma retomada do processo a partir de decisões articuladas com os resultados da avaliação.

O conceito a seguir traz visões de grande expressividade para a reflexão a que me propus neste trabalho. Trata-se de Vanessa Fragoso<sup>5</sup>, professora de Ensino Superior, Pedagogia e com valiosa experiência no campo da ludicidade:

Para mim, avaliar lembra a questão quantitativa. Mas acredito que seja a minha memória da forma como fui avaliada. Na contramão desse pensar rememorado, acredito na avaliação como um "feedback" – sempre com foco no qualitativo – em via de mão dupla. [...] Não entendo jamais avaliação como caminho punitivo e tento transitar por ela favorecendo para que jamais tome rumos ameaçadores e inibidores. Gosto muito de usar a ludicidade para avaliação e, dessa forma, acredito que consigo torná-la prazerosa para mim e para os alunos. Portanto, resumo afirmando que Avaliar é necessário, é preciso, porém, ao avaliador cabe saber sobre o como fazer!

Muito significativa a reflexão da professora quanto aos resquícios das experiências anteriores, sobre as influências da formação do educador no seu trabalho pedagógico. As concepções vivenciadas através dos atos de currículo interferem de forma decisiva no fazer e no agir do professor. Entretanto, ao longo das mesmas experiências formativas, o educador depara-se com situações que lhe proporciona o encontro e a convivência com novos olhares e significados, empreendendo outras caminhadas e percursos de reflexão que enriquecem o seu processo de aprendizagem e a sua atuação docente. A professora se reporta à questão levantada por Hadji sobre o saber do professor para bem avaliar.

O professor que não estuda, que se considera “formado” e “pronto” a partir de sua formação inicial, desenvolve apenas a prática que vivenciou com os seus mestres. Se não acompanha os avanços da ciência e das novas proposições educacionais, continua desenvolvendo uma postura de avaliação com o uso de poder sobre os alunos, implantando atos de um currículo fundamentado em paradigmas agonizantes, de visões estreitas e que não cabe mais no mundo atual. Acompanhar as

---

<sup>5</sup> Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB

evoluções da espiral<sup>6</sup> do conhecimento humano é vivenciar o desejo de mais saber, de mais aprender e de partilhar conquistas entre/com os outros sujeitos do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A consciência do inacabamento e da provisoriedade dos conceitos emitidos pelos docentes entrevistados impede-me de considerar a finalização deste trabalho como uma conclusão. Principalmente porque as inquietações vivenciadas pelos professores atualmente os conduzem quase sempre à busca de outras perspectivas de ação frente às necessidades de avaliação na formação.

Percebo, na minha vivência entre/com meus pares, na experiência como professora (con)formadora, que as concepções que nos (con)formaram são cotidianamente questionadas pelas solicitações de um novo aluno, de uma nova sociedade para novos tempos de construção de identidades, que voltam seus olhares e suas indagações para um futuro que se insinua como presença e como fenômeno de um vir-a-ser-sendo.

Dessa forma, esperar não é mais uma ação que se deva conjugar com convicção, mas sim, investir em um novo patamar de idéias que nos ajudem a cometer os atos (i)lícitos das transgressões aos modelos de programas de avaliação que não mais atendem à diversidade sócio-cultural das gerações emergentes.

E como já existe a consciência de que avaliar não é uma “ação ingênua” nem “neutra” de professores cumpridores de normas, mas a consequência irremediável de atos de currículo, de um processo intencional e, portanto político; é preciso que nos debrucemos não somente na contemplação das idéias de grandes pensadores, mas também, num fazer efetivo de mestres capazes de olhar além e muito além de propostas que reduzem a capacidade do aluno a mera repetição de conteúdos e de atividades.

Apesar de reconhecer que existem tendências e preferências que podem ser interpretadas como vocação, é certo também pensar que o ser humano é dotado de infinitas possibilidades para desenvolver inúmeras competências e habilidades, seja na vida cotidiana, seja na vida profissional. E quando o professor Charles Hadji, já citado neste texto, fala de “preguiça do professor”, compreendo como um apelo à capacidade silenciada por uma vontade adormecida, que, se acionada de modo adequado e com a firme vontade de produzir, poderá, com certeza, seguir em busca de novas ações mais afirmativas da prática da avaliação em atos conscientes e refletidos. Porque o pensar cultivado em terreno impregnado de consciência crítica e de criatividade, abre caminhos e itinerâncias que enriquecem os processos de elaboração do pensamento para o saber fazer avaliação.

---

<sup>6</sup> Campo de evoluções abertas, que não se fecha em um círculo vicioso, mas se expande para além, em ondas, sem fronteiras (e se necessário fronteiras, que sejam porosas, que deem abertura para as inter-relações). O universo foi concebido em galáxias espirais, com infinitas possibilidades de expansão e de interconexões.

## REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COSTA, M. V. Estudos Culturais-para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DEMO, Pedro. **Univesidade, Aprendizagem e Avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HADIJ, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O aprendizado como experiência cultural**. Disponível em: <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=236>. Acesso em: 23 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Narcísia**. Atos de currículo e *ethos* universitário. Revista da Faced/Ufba, nº 09, 2005. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/issue/view/336>. Acesso em: 18 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

PANNIER, Isabel. Évaluer par les compétences. In: **Dossier “L'évaluation des lèves”**. Paris: Cahiers Pédagogiques, 1 er décembre, 2005. Disponível em: [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=2019](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2019). Acesso em: 23 ago. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.