

**Avaliação Mediadora:
Uma Relação Dialógica na
Construção do Conhecimento**

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora".

"O que *pretendo introduzir neste texto* é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se *encorajaria a* reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno *buscando coordenar* seus pontos de vista, *trocando idéias*, reorganizando-as.
"(HOFFMANN, 1991, p. 67)

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

E, de fato, o que se observa na investigação da prática avaliativa dos três graus de ensino é, ao contrário de uma evolução, um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Alguns fatores parecem contribuir para a manutenção de tal concepção: a autonomia didática dos professores, decorrente de suas especializações em determinadas disciplinas e/ou áreas de pesquisa, que dificulta a articulação necessária entre os docentes, a ponto de suscitar uma reflexão conjunta sobre essa questão; a estrutura curricular, por exemplo, do 3º Grau, com o regime de matrícula por disciplinas que, desobrigando à seriação conjunta dos alunos, impede os professores de avaliarem a trajetória do estudante em seu curso superior, em termos do acompanhamento efetivo de seus avanços e de suas dificuldades; além desses, a natureza da formação didática dos professores, que se revela, na maioria das vezes, por um quadro de ausência absoluta de aprofundamento teórico em avaliação educacional.

Tomando ainda mais grave a postura conservadora dos professores, observamos que a avaliação é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, a

(1) Professora-assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

prática que se instala nos cursos de Magistério e Licenciatura é o modelo que vem a ser seguido no 1º e 2º Graus. Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola.

Aponto, então, algumas perguntas relacionadas à complexidade dessa questão:

- Como superar o descrédito de muitos professores relativo a sua perspectiva de avaliação enquanto ação mediadora?
- Quais serão as questões emergências na discussão dessa perspectiva, levando-se em conta a superficialidade da formação dos professores nessa área?
- Em que medida prevalece uma visão de conhecimento positivista fortalecedora da concepção classificatória da avaliação?

O que se pretende é refletir sobre as origens desse descrédito e sobre o impacto que tal postura pode causar nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e em todas as estruturas do ensino.

"Uma vez *estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria idéia de avaliação.*"
(BARBOSA et alii, p. 2)

Considero reveladoras de tal postura de resistência dos professores algumas perguntas formuladas por eles em seminários e encontros para discussão do tema Avaliação.

Algumas questões, repetidamente formuladas, serão ponto de partida dessa análise:

- Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?
- Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?
- Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?

- Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória (competitiva)?
- Será possível alterar o paradigma da avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Pretendo, inicialmente, analisar o conteúdo das perguntas que vêm sendo formuladas pelos professores e refletir sobre suas concepções. É preciso dizer que serão apontadas algumas hipóteses sobre concepções implícitas às perguntas formuladas como tentativa preliminar de análise do seu significado. Outras hipóteses, sem dúvida, poderão ser sugeridas, ampliando-se essa discussão.

PERGUNTAS DOS PROFESSORES	HIPÓTESES DE CONCEPÇÕES
Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?	Os alunos não aprendem porque não estudam a matéria e não prestam atenção à aula.
Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?	Um paradigma de avaliação mediadora exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula com os alunos.
Não é necessário, para tanto, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?	Um paradigma de avaliação mediadora exige atendimento direto e individualizado ao aluno.
Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?	A avaliação comparativa e classificatória garante a qualidade de ensino.
Será possível alterar o paradigma de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?	A avaliação classificatória não é opção do professor, mas exigência do sistema.

A primeira pergunta e a hipótese apontada poderiam introduzir a análise da relação entre a concepção de avaliação e a visão de conhecimento do professor. Ou seja: em

que medida o repensar sobre a avaliação exigiria investigar como o professor concebe a relação sujeito-objeto na produção de conhecimento?

Se concebe a aprendizagem do ponto de vista comportamentalista, o professor define como uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos). Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas.

A hipótese que anuncio é que uma tal visão de conhecimento positivista vincula-se a uma prática avaliativa de observação e registro de dados.

Assim como supervaloriza as informações que transmite ao aluno e exige que ele permaneça alerta a tais informações, o professor também o toma como seu objeto de conhecimento, ou seja, permanece atento aos "fatos objetivos": o aluno passa a ser um objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis. Sua prática avaliativa revela intenções de coleta de dados em relação ao aluno, dele registrando dados precisos e fidedignos.

Dessa forma, o professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação ao fracasso do aluno. Em primeiro lugar, porque representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, porque aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos. Ou seja, alguns alunos, ou a maioria, aprendem. Se a ação produz modificação de comportamentos em alguns alunos, então o problema está nos alunos e não na ação do professor. Sem ultrapassar a visão comportamentalista de conhecimento, nenhuma outra hipótese é levantada pelo professor sobre as dificuldades que os alunos apresentam, senão a sua desatenção e desinteresse. Em terceiro lugar, porque, coerente com tal visão de conhecimento, o avaliar reduz-se, para ele, à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período. Tal visão não absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora da avaliação.

O que pretendo argumentar é que a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo.

Introduzindo esses princípios, estaríamos, assim, analisando as concepções implícitas às seguintes perguntas dos professores:

- Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas? o
- Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?

As hipóteses que aponto dizem respeito a uma percepção de que os professores estariam considerando a perspectiva de avaliação mediadora uma prática impossível, ou difícil, porque tal perspectiva exigiria deles uma relação intensa em tempo com seus alunos e direta, a partir de um atendimento que se processaria individualmente e através de uma comunicação verbal por meio de explicações, orientações e encaminhamentos. Tal prática seria dificultada, assim, pelo panorama da Escola atual: número de alunos por turma, carga horária das disciplinas, tempo disponível do professor para atendimento individual aos alunos etc.

É preciso investigar, então, a compreensão pelos professores dos termos acompanhamento e diálogo. Entendo que ambos podem receber definições diferenciadas, conforme estiverem atrelados a uma ou a outra matriz epistemológica.

O termo diálogo, por exemplo, pode significar simplesmente conversa, não querendo, contudo, dizer que haja entendimento entre as pessoas que conversam. Ora, se compreendido dessa forma, o princípio do diálogo como linha norteadora de uma avaliação mediadora pode provocar um sentimento de impossibilidade nos professores, principalmente nos de 2º. e 3º. Graus. Isto porque é impossível haver tempo para conversar com todos os alunos de todas as turmas, sobre todas as questões que levantam. Suspeito daí que alguns professores considerariam possível tal prática apenas no 1º Grau, nas séries iniciais por exemplo, pelo contato permanente dos professores com suas crianças.

Da mesma forma, o significado do termo **acompanhar** também pode ser o de estar junto a, caminhar junto de. E isto exigiria igualmente do professor maior tempo com seus alunos.

Estes dois termos, atrelados a uma visão de conhecimento positivista, podem estar sendo utilizados de forma reducionista. Através do **diálogo**, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O **acompanhamento** significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

O que significa que tanto o acompanhamento quanto o diálogo, assim concebidos, não conduziram o professor, obrigatoriamente, a uma prática avaliativa mediadora.

Em uma investigação sobre o significado do termo **acompanhar**, **29** professores de 1º. Grau, dentre 32 respondentes, disseram que **acompanhavam os alunos todos os**

dias, continuamente, em todas as situações de sala de aula. Entretanto, todos os 32 professores definiram avaliação por verificação de resultados alcançados (através de enunciados diversos). Quero dizer que se os professores disseram acompanhar os alunos, o sentido do seu acompanhar pode ter sido o de observar e registrar todo o tempo o que o aluno é capaz de demonstrar.

Meus estudos buscam contrapor-se a essa perceptível resistência de muitos professores, hipoteticamente justificada por uma compreensão reducionista e positivista de alguns princípios essenciais da avaliação mediadora.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

"O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação." (CHAUI, 1980, in: WACHOWICZ, 1991, p. 42)

O diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica, não se processa obrigatoriamente através de conversa enquanto comunicação verbal com o estudante. É mais amplo e complexo e, até mesmo, dispensa a conversa.

"Antes de mais nada, Ire, penso que deveríamos entender o diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem". (SHOR, FREIRE, 1986, p. 122-123)

Em que medida o professor reflete sobre as tarefas dos seus alunos? Como se dá tal reflexão? Percebe-se que as tarefas produzidas pelos alunos são solicitadas apenas ao final dos períodos letivos. Qual o significado desse procedimento? É possível

encaminhar o aluno a uma reflexão crítica sobre seus posicionamentos, após concluídos os períodos? Justificam-se trabalhos, provas e relatórios que jamais serão discutidos ou analisados em conjunto pelo educador e educando?

"Como bem o expressa P. Meirieu, a aprendizagem supõe duas exigências complementares: é preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atento às eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestre terá gasto tempo para isso que ele estará á altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo á se superar." (ASTOLFI, 1990, p. 87-88)

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

O termo acompanhamento, conforme o entendermos, complementa ou não esse significado. Acompanhar pode ser definido por **favorecer**, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o **acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber**. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas.

O esquema a seguir delineie as possíveis relações de investigação entre as diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar, bem como o entendimento dos termos acompanhamento e diálogo a partir dessas concepções.

APRENDER



AVALIAR

Aprendizagem significa **modificação de comportamento** que alguém que ensina produz em alguém que aprende.



- **Avaliação** significa o **controle** permanentemente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar **comportamentos** definidos como ideais pelo professor.
- **Dialogar** é **perguntar** e ouvir respostas.
- **Acompanhar** significa estar sempre **junto** para **observar** e **registrar** resultados.

Aprendizagem significa **descobrir** a razão das coisas e pressupõe a **organização** das **experiências** vividas pelos sujeitos numa **compreensão progressiva** das noções.



- **Avaliação** significa **ação provocativa** do professor, **desafiando** o educando a **refletir** sobre as situações vividas, a **formular** e a **reformular** hipóteses, encaminhando-se a um **saber enriquecido**.
- **Dialogar** é **refletir em conjunto** (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige **aprofundamento** em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber.
- **Acompanhar** é **favorecer** o "**vir a ser**", desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas.

Complementando a análise das falas dos professores, restam-nos duas últimas perguntas apontadas no início deste estudo:

- Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?
- Será possível alterar a prática avaliativa diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Parece-me que a concepção positivista de Educação, aliada a uma função capitalista e liberal da sociedade, reforça a prática avaliativa em sua feição de "competência", através das armas da classificação e da competição.

Os professores dizem perseguir uma "Escola de qualidade", sendo exigentes na avaliação; no entanto, contribuem sobremaneira para o afastamento de milhares de

crianças e jovens da Escola e da Universidade através do fator de reprovação continuada. Escolas públicas de 1ª. Grau iniciam seu ano letivo com dez turmas de 1ª. série e, concomitantemente, com turmas únicas de 8ª. série (com poucos alunos). Há uma discrepância enorme entre o número de escolas públicas de 1ª. Grau e a oferta de vagas no 2º- Grau. A reprovação no vestibular, por sua vez, é maciça, além de ocorrer um alto índice de evasão nos cursos universitários. Esse panorama é representativo de um "ensino de qualidade"? As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado quanto ao desenvolvimento efetivo das crianças e dos jovens, favorecem a manutenção de uma Escola elitista e autoritária. Os pronunciamentos dos professores formam um todo vinculado e consistente em torno de um mesmo significado liberal.

No aprofundamento desse fenômeno, proponho a tomada de consciência dos educadores quanto ao sentido da avaliação na Escola. Hoje é difícil até mesmo iniciar essa discussão.

Muitos professores nem chegam a participar dessas discussões, porque não se sentem sequer incomodados diante desse panorama.

As questões e considerações deste estudo pretendem, justamente, delinear uma investigação que julgo necessária. Ou seja, sobre a força da relação entre concepções do aprender e do avaliar nos três graus de ensino; uma relação que ainda não percebo em sua total complexidade, mas que se refere essencialmente ao descrédito que se estabelece quanto a uma perspectiva de avaliação mediadora devido à postura comportamentalista e conservadora dos educadores.

O que busco enunciar é uma necessária investigação no que diz respeito ao significado da avaliação enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores.

Referências Bibliográficas

ASTOLFI, Jean-Pierre. A didática das ciências. Campinas: Papiros, 1990.

BARBOSA, Alice et alii. Algumas reflexões sobre o processo de avaliação do curso de administração realizada na UFV. Trabalho apresentado em São Paulo, ANPED, 1991.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Educação e *Realidade*, Porto Alegre, 1991.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na *didática*. Campinas: Papiros, 1991.