

## **Introdução**

A acentuada tendência que se desenha no panorama educacional brasileiro de democratização do acesso à Escola, com especial destaque para os cursos noturnos, não tem merecido atenção e pesquisa por parte dos estudiosos.

A Escola noturna, segundo SPOSITO(2), "tem sido tratada como resíduo pelo fato de profissionais e pesquisadores considerarem a análise dos problemas da escola noturna como tema menor". Se ela não tem sido objeto de investigação, a avaliação, nela, apresenta ainda menos trabalho a respeito.

Pudemos constatar a precariedade de estudos sobre essa realidade, por ocasião da elaboração de nossa tese de doutorado(3), em que pesquisamos como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna da Capital de São Paulo vêm o processo de avaliação da aprendizagem.

1 Professora associada do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Supervisão e Currículo, da PUC/SP.

2 M.P. SPOSITO. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo: INEP, v. 67, set./dez. 1986.

3 M. ABRAMOWICZ. Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna vêm o processo-em busca de um caminho. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

Com base nesse trabalho, fomos desafiados a pensar a avaliação da aprendizagem na Escola noturna, que representa uma significativa fatia do atual ensino brasileiro.

Acreditamos que uma reflexão desse tipo só seria frutífera se nascesse da prática de educador e avaliador, da práxis pedagógica, do cotidiano do ensinar e aprender. Vemos, assim, emergir uma inquietação que se transformou em um fruto acadêmico, mas que aqui extrapola esse âmbito e vai buscar constituir-se em subsídio para todos aqueles que trabalham com Escola noturna. A experiência de avaliação faz parte de nossa vida. Na atual sociedade somos sempre chamados a julgar, estamos constantemente analisando, apreciando e julgando tudo o que nos cerca.

A esse aspecto espontâneo da avaliação se soma a avaliação planejada e sistematizada que acontece no contexto escolar: a da aprendizagem.

O estudo de avaliação da aprendizagem constitui-se no ramo mais antigo da área de medida do rendimento e teve início em 1901 com R. THORDIKE, nos Estados Unidos, enfatizando a medida das mudanças comportamentais.

Nas primeiras décadas do século XX, o campo de testes se desenvolveu com grande detalhamento e sofisticação, dominando todo o panorama bibliográfico. Porém, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas também como um ser humano, com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade. Os testes, como instrumentos de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar.

A partir de 1930 os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos de avaliação do rendimento escolar. A avaliação da aprendizagem tem em Ralph W. TYLER um dos seus principais estudiosos, e ele inclui em seu trabalho avaliativo uma variedade de procedimentos, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, *check lists* etc.

TYLER é um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. Ele propõe uma avaliação de aprendizagem que se insere no contexto de elaboração de currículo, cuja tônica está no controle do planejamento, em sua linha tecnicista. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é encarada como uma dimensão desse controle, com características de medida.

Mais recentemente, TYLER(4) propõe que a avaliação educacional deve "descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem".

4 R. W. TYLER, M.A. GOLDBERG, C. P. SOUZA. In: Avaliação de programas educacionais. vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPV, 1982.

Robert F MAGER entende avaliação como a condição de avaliar objetivos explícitos, de forma precisa e a mais científica possível.

Para Robert GAGNÉ, a avaliação da aprendizagem significa verificar se o aluno conseguiu ou não realizar cada um dos comportamentos subordinados à tarefa final e que deveriam estar contidos no programa de instrução.

A avaliação da aprendizagem entendida como medida do alcance dos objetivos educacionais ganha uma alta sofisticação com itens de testes cientificamente construídos e uma avançada tecnologia de mensuração, visando à eficiência do processo ensino-aprendizagem.

BLOOM e seu grupo de colaboradores(5) hierarquizam as tarefas de aprendizagem usando o termo "avaliação formativa" emprestado de SCRIVEN para designar testes que acompanham o processo de aprendizagem dos alunos. Para eles, avaliação da aprendizagem

*"é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se, de fato, certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno"(6).*

Todos os autores até aqui citados se filiam a um veio da produção de avaliação da aprendizagem eminentemente positivista e tecnicista que impregnou toda a mentalidade educacional de nosso tempo. Para eles, avaliar é medir, com ênfase no aspecto quantitativo dessa concepção e na sua faceta de controle.

Recentemente se iniciou o questionamento desse modelo tecnicista, apontando para o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida em que se corre o risco de avaliar o não-relevante, deixando de lado aspectos significativos.

Critica-se a avaliação centrada em definição de objetivos que dicotomiza a relação meios e fins, enfatizando um racional cuja neutralidade é questionada na medida em que se sabe que é muito difícil desvincular a avaliação dos valores que a fundamentam.

Vemos surgir uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, contextualizada, inserida em uma Escola e em uma sociedade com uma problemática sociopolíticocultural e econômica. Busca-se desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos, em suas necessidades, valorizando a auto-avaliação.

A partir do momento em que o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, surge, nesse processo, uma dimensão política e histórica.

5 B. BLOOM et alii. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

6 Idem, ibidem.

Percorrendo, rapidamente, a evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, pudemos perceber o caminhar de uma concepção tecnicista em que avaliar significava medir, atribuir nota, classificar, para uma concepção de avaliação crítica vista em um contexto sociopolítico-cultural mais amplo, historicamente situada, autoconstruída, transformadora e emancipadora.

No Brasil, a trajetória de avaliação da aprendizagem foi semelhante à internacional aqui descrita, com o usual atraso de aproximadamente uma década. A obra de TYLER foi publicada em nosso país, em 1974; a de MAGER e a de GAGNÉ, a partir de 1970.

Dentre os autores nacionais na trilha de TYLER destacamos SPERB, VIANNA, Marina COUTO e Ethel B. MEDEIROS. A obra de BLOOM só foi traduzida no Brasil em 1983, influenciando todo o nosso cenário educativo.

Em nosso país também se iniciou a crítica ao modelo tecnicista. Um conjunto de autores brasileiros, dentre os quais nos incluímos, publicou uma revista *Educação e Avaliação em 1980 e 1981* -, em que se questionava a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação, propondo uma dimensão qualitativa e destacando a faceta política da avaliação.

Mais recentemente, em 1985, surgem trabalhos acadêmicos nessa nova perspectiva, dentre os quais destacamos o de Ana Maria SAUL: a avaliação emancipatória que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais e está situada em uma vertente políticopedagógica cujo interesse primordial é emancipador, no sentido de provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O principal compromisso dessa avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

A reflexão que aqui desenvolveremos é subsidiada pelos resultados do estudo realizado em 1990 (ABRAMOWICZ, op. cit.). Acreditamos que ela poderá colaborar para discussão mais ampla, recente e ainda precária na área.

Em minha trajetória profissional, que vai de professora alfabetizadora a docente universitária, sempre convivi com a angústia de avaliar. O cotidiano da avaliação me atraía e me desafiava o tempo todo.

Tendo trabalhado, por quase duas décadas, no curso noturno de uma Faculdade particular e constatado suas características, acreditamos poder, aqui, descaracterizar a especificidade do curso superior privado noturno e estender nossa reflexão ao curso noturno em geral, mostrando-o como uma resposta às demandas emergentes da sociedade atual brasileira, ainda que precária.

Em São Paulo, a Escola noturna, consagrada inicialmente pelos ginásios estaduais, constituiu-se, durante muito tempo, na única forma de continuidade de estudos para alunos das classes trabalhadoras.

Apesar de todo esse significado, o curso noturno tem sido tratado como residual, como tema menor, como "mal necessário", contrariando a proposta de democratização do acesso à Educação. Nesse quadro, pouca atenção tem sido dada aos estudos sobre avaliação da aprendizagem em cursos noturnos; por isso, cremos que os subsídios a serem aqui expostos, apesar de se originarem em um contexto específico, servirão para os cursos noturnos em geral, tendo em vista alguns aspectos comuns de sua clientela, composta por trabalhadores-estudantes.

O trabalho que realizamos permitiu caminhar para uma tentativa de construção de um novo paradigma de avaliação da aprendizagem, que denominamos crítico-humanista e que questiona alguns dos mais importantes aspectos do paradigma tradicional, ainda vigente, tecnicista.

A análise dos resultados desse estudo permitiu que refletíssemos, ampla e profundamente, sobre a temática da avaliação da aprendizagem e aqui exporemos algumas de nossas conclusões, apontando algumas pistas para quem vai defrontar-se com o desafio da avaliação.

## **Avaliação e Controle**

No paradigma tradicional de avaliação da aprendizagem, observamos a marca inconfundível do controle; por isso, a avaliação é vista, essencialmente, como controladora.

Na história da avaliação da aprendizagem, essa dimensão aparece, desde os primórdios, relacionada à idéia de medir ou testar. Nas décadas iniciais do século XX esse caráter se acentua, dando ao processo avaliativo uma função instrumental.

A avaliação do aprendizado, alicerçada nos princípios positivistas, tem acentuado seu caráter de controle do rendimento escolar, chegando ao controle do planejamento curricular.

Ao longo do tempo, a avaliação da aprendizagem se revelou como um dos mais eficazes instrumentos de controle educacional. Esse controle é tão marcante e abrangente que se manifesta sob diversas facetas, desde aquele controle por notas e provas até o cognitivo.

A ênfase no produto se faz presente, especialmente quando a avaliação é expressa por meio da nota final. Isso pressupõe uma concepção de Educação com um enfoque tecnicista por excelência.

A avaliação é vista como atribuição de notas, via provas, e ganha uma dimensão de medida. Enquanto medida, objetiva e precisa, ela se volta para os resultados da aprendizagem, quantitativamente expressos. Os alunos são, assim, classificados sem nenhuma preocupação de interpretar e compreender o significado dessas notas.

A prática da avaliação se explicita por uma relação autoritária, conservadora, que coloca os alunos como objetos, apassivados. Esse exercício autoritário provém do poder que tem a avaliação e que permite ao professor manter a disciplina, o silêncio, a atenção dos alunos etc.

Essa relação autoritária que implica poder gera medo, e a gênese desse medo está, justamente, no autoritarismo. No contexto educacional, saber é poder e o poder que advém da avaliação torna-a depositária dessa dimensão poderosa. O autoritarismo é encorajado no professor, que detém o saber e o poder - e a avaliação da aprendizagem transforma-se em uma arma, em um instrumento de controle que tudo pode.

A compreensão da avaliação como controle educacional ainda permite que percebamos mais uma dimensão: a ênfase no domínio cognitivo, expresso pelo controle dos conteúdos e pela insistência na sua memorização.

A face controladora da avaliação no domínio dos conteúdos é exercida através do controle do conhecimento expresso pela memorização mecânica e pela educação bancária em que o professor "enche os educandos de conteúdos" a serem reproduzidos e cobrados, sem que haja produção de conhecimento e criatividade.

Constatamos, assim, que no paradigma tecnicista a avaliação da aprendizagem nos chega com uma ênfase no controle do processo educacional, cunhado por uma matriz epistemológica positivista.

A compreensão da avaliação como controle é tão forte que se expressa por uma ênfase no produto constituído por notas e provas e no domínio de conteúdos memorizados, depositados e cobrados.

Com base em notas e provas, a prática da avaliação se traduz por uma dimensão autoritária que desencadeia medo e concentra poder.

Ao tentarmos construir um novo paradigma de avaliação da aprendizagem, que denominamos crítico-humanista, gostaríamos de apontar algumas pistas de como vemos o processo avaliatório, a partir de uma experiência com trabalhadores-estudantes em um curso superior noturno.

Acreditamos que a avaliação não se desvincula de seu caráter controlador, mas o vemos como um controle democrático, entendido não como produto expresso em notas e provas, mas como um processo que leva em conta toda a trajetória do aluno, em grande parte de suas manifestações. Assim, não pensamos exclusivamente em resultados quantitativos, mas propomos interpretar e compreender o significado das notas e conceitos, redimensionando-os em um enfoque qualitativo. Valorizamos esse aspecto da avaliação em sua dimensão processual extrapolando o caráter de medida.

'P. FREIRE. Educação bancária e educação libertadora. In: M.H.S. PATTO. *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Paulo:TA. Queiroz, 1989.

A avaliação da aprendizagem como controle democrático não seria usada apenas de modo classificatório, nem como artifício para manter a disciplina, o silêncio, a ordem, a atenção etc. Não se enfatizaria a aquisição de conteúdos cognitivos, memorizados, reproduzidos e cobrados, bancariamente, de alunos passivos.

Acreditamos em uma avaliação que parta de uma concepção de apreensão de conhecimento nem estática, nem cumulativa, mas dinâmica, contraditória e criativa. O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos mas também os constrói. Construir criticamente o conhecimento propõe um ser humano consciente, autônomo, a caminho da emancipação, distanciando-se do controle coercitivo e apassivador. Assim, em vez de um controle exclusivamente do domínio cognitivo, viabilizado pela memorização, vislumbramos uma avaliação democrática em que coexiste um pluralismo de valores e em que se mesclam aspectos afetivos, sociais, além de psicomotores.

Antevemos uma avaliação da aprendizagem que questiona a relação autoritária saber-poder, transcendendo as formas de dominação que daí emergem, uma avaliação contextualizada politicamente e que por isso pressuponha a compreensão da realidade existente e sua reconstrução.

Valorizamos a especificidade do curso noturno, com sua clientela, refletindo sobre seus valores, interesses, necessidades elevando em conta o significado da avaliação nesse contexto.

Antevemos uma avaliação com o crivo de valores humanos, articulada com uma constelação de princípios éticos, que permitirão à avaliação se distanciar do marco de controle, possibilitando pensar-se em um novo sentido a lhe ser atribuído, crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador.

Com essa concepção, buscamos repensar o processo de avaliação da aprendizagem, vendo-a não como

*"um mero instrumento técnico, uma contabilidade que refletiria o rendimento quantitativo, agindo de forma controladora e fiscalizadora. Contempla-se, aqui, uma visão, para além da tecnicista, buscando valores e princípios que fundamentam um posicionamento político e cultural, qualitativo-interpretativo, refletindo as tendências mundiais contemporâneas na área de avaliação"8.*

(8)Mere ABRAMOW ICZ. Avaliação, tomada de decisão e políticas-subsídios para um repensar (trabalho produzido como resultado de consultoria ao Projeto IPEA:Avaliação Cognitiva-Experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta. 1993).

## **Avaliação e Participação**

A compreensão da avaliação enquanto processo, em contraposição à avaliação como produto, põe em evidência o conceito de participação.

A temática sobre participação é de tanta atualidade que tem ocupado grande parte dos espaços de questionamento da reflexão educacional, ganhando lugar de destaque no debate público e acadêmico. Essa relevância deve-se à ênfase no processo de democratização das relações sociais na família, na Escola, na sociedade, resultado da evolução socioeconômica e político-cultural que vem sofrendo nosso país na última década.

No paradigma clássico de avaliação da aprendizagem, o conceito de participação aparece com uma conotação apassivada. Há muito pouca participação no processo avaliatório e ela é vista, epistemologicamente, como mera reprodução mecânica de conteúdos, via memorização. É uma participação sem diálogos, sem crítica, sem questionamento, passiva.

"Participo da avaliação, apenas respondendo ou fazendo aquilo que é pedido", diz um aluno cujo depoimento colhemos.

Constatamos que a concepção que os alunos têm de participação leva ao paradoxo de se pensar nela com uma característica compulsória, de obrigatoriedade.

Os alunos, por nós ouvidos, encaram a participação não como uma conquista mas como uma doação, ou até mesmo uma imposição. Para eles, participar seria repetir mecanicamente, transferir o conhecimento já construído, meramente reproduzido.

Essa participação passiva não é contextualizada nem historicizada; não é crítica, nem criativa.

"Se participar da avaliação é responder o que se pergunta, participo" - diz um aluno. "Se faço a avaliação, automaticamente estou participando", diz outro.

No paradigma crítico-humanista que propomos, a avaliação da aprendizagem como um processo, como algo permanente, está intimamente relacionada ao conceito de participação.

Nesse sentido, a avaliação permanente pressupõe participação entendida em algumas de suas vertentes.

Da ótica epistemológica, vemos a participação como um processo de construção do conhecimento. Assim, a avaliação propõe uma participação como criação permanente, uma construção junto e não um viver o construído. Pelo prisma educacional, a participação se viabiliza através do diálogo e é vista como um processo ativo, crítico e criativo. Pela ótica política, avalia-se pensando em um processo de participação que se



traduz pela qualidade política que, por sua vez, nos remete à conquista da autopromoção, visando a uma sociedade democrática.

A participação se faz não por um ato autoritário, mas pelo diálogo democrático, que busca a transformação, constituindo-se em um processo dinâmico e dialógico.

A participação não é imposta, mas ativa e inteira, respondendo às necessidades reais e sentidas dos sujeitos.

Ao construir e criar conhecimento, ativamente, a participação percorre os caminhos da ação-reflexão e se reveste de uma dimensão crítica que permite a inserção contextualizada. Só a participação ativa e crítica possibilitará vislumbrar o horizonte de uma sociedade mais justa, livre, solidária e democrática.

Propomos a avaliação como processo que tem em seu cerne a participação vista como construção do conhecimento pela via do diálogo, buscando a autopromoção, em um contexto democrático.

Dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da Educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação.

Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se.

A avaliação se constitui, portanto, em uma participação permanente e a participação, em avaliação permanente, tendo-se, dessa forma, a compreensão da avaliação, fundamentalmente, como processo.

Ao relacionar avaliação e participação, propomos que todos os envolvidos no processo educacional participem, ou criando novos conhecimentos, ou definindo as reais necessidades de uma comunidade, ou buscando soluções para os problemas, ou transformando a realidade.

Antevemos uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário. Participação na avaliação tem a marca de processo, de avaliação permanente, que se avalia e se critica para se aperfeiçoar.

## Avaliação, Afetividade e Condição Existencial do Aluno

Não existe, praticamente, no horizonte da avaliação da aprendizagem a discussão sobre a condição existencial do aluno. Não se consideram a emoção e a afetividade que mesclam todo o processo avaliatório, e o vínculo professor-aluno não é encarado como uma interação social com conotação afetiva. Não se relacionam conhecer e viver, pensar e sentir e nem se leva em conta o conhecimento como um processo de construção criativo e prazeroso.

Como vimos, no paradigma clássico de avaliação da aprendizagem se enfatiza o domínio dos conteúdos, do cognitivo, com destaque para o racional. Na vertente positivista desse paradigma, separa-se o emocional do cognitivo, o afetivo do intelectual. "Poucos professores nos avaliam como um todo", diz um aluno.

Ao ensaiarmos a construção de um outro paradigma, crítico-humanista, realçamos a relação entre avaliação e condição existencial do aluno, apontando para a face humana da avaliação.

Ao longo de nosso trabalho, pudemos perceber o carregamento emocional que acompanha a avaliação da aprendizagem e buscamos explicitar essa articulação. Segundo uma aluna ouvida,

*"Detesto ser avaliada; nem sempre o aluno está preparado emocionalmente. Deveria ter uma mudança radical. Na hora, esqueço o que estudo, dá um branco. "*

Acreditamos que é fundamental, ao pensarmos a avaliação da aprendizagem, considerar o aluno e sua condição existencial, sua especificidade pessoal, histórica e social.

No depoimento de um aluno:

*"A avaliação serve para inibir de tal forma que muitos se sentem sem estímulo de continuar. Deveriam procurar auxiliar o aluno a prosseguir, aumentar sua sede de saber "*

Propomos levar em conta quem é esse aluno e de que forma pensa, sente, se expressa e o que valoriza. Além do cognitivo, a avaliação da aprendizagem consideraria a relação dialética entre o cognitivo e o afetivo, vendo o aluno como um todo indivisível que pensa e sente. Trabalharíamos **com e sobre** as vivências dos alunos, sugerindo um processo que penetre profundamente nos seus significados, ideologias e valores.

Lembra-nos um aluno ouvido:

*"Tiro notas baixas porque trabalho oito horas por dia, tomo ônibus lotado, chego muito cansado à Faculdade, não tenho ânimo para nada. "*

A concepção que veiculamos de avaliação procura recuperar o humano na condição existencial, valoriza o aluno como pessoa situada, com uma história, com emoções, interesses, motivações. Vemos o aluno com uma face, um nome, uma esperança, uma história a ser contada, um ser humano ativo em que o afetivo e o racional se interpenetram.

A especificidade social e histórica desse aluno é que se constituiria em ponto de partida para o trabalho pedagógico e nele pontificaria a relação dialética entre o cognitivo e o afetivo a ser discutida, criticamente, pela avaliação, no espaço da Escola.

É no bojo dessa discussão que presenciamos virem à tona emoções relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem, tais como o medo, a tensão, a alegria, a tristeza, a felicidade, que nos permitiram propor indagações, a serem levantadas quando se avalia. Por exemplo: O que a avaliação gera, como sentimento, no aluno? Como a afetividade e as emoções, em geral, se expressam no processo avaliatório? O que fica, no aluno, do processo de avaliação?

Em um paradigma crítico-humanista, algumas dessas questões, além de outras, deverão ser levadas em conta ao desencadearmos o processo de avaliação da aprendizagem.

### **Avaliação e Qualidade de Ensino**

Sabemos que uma das mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino.

Constatamos, em nosso trabalho, ratificando o que outros autores já apontaram, um comprometimento da qualidade de ensino no curso noturno, traduzido por sua desqualificação e expresso pela fragmentação e aligeiramento dos conteúdos e do ensino.

"Não estou satisfeita com a avaliação, a maior parte dos professores nos trata como colegiais e outros como débeis mentais", diz uma aluna.

A avaliação vem imbricada com a problemática da qualidade de ensino, e a constatação do seu comprometimento resulta em uma escolaridade superficial, com conteúdos abreviados e resumidos.

O saber, veiculado nesse contexto, é algo exterior, fragmentado e desarticulado dos conteúdos da vida cotidiana, com ênfase na memorização e não se constituindo em um ato produtivo, em criação de conhecimento.

Esse aspecto é mostrado em um dos depoimentos colhidos:

*"Os professores, aqui, avaliam conhecimento, mas um deles, especificamente: o grau de memorização de cada aluno. Leva-se em conta a 'decoreba'."*

Em uma visão tecnicista busca-se explicar a crise da qualidade de ensino como uma disfunção interna da Escola, sem perceber o contexto mais amplo em que ela se insere, abrangendo do socioeconômico ao político-cultural.

"O aluno, no processo, quase nunca é avaliado. Os professores nos vêem somente enquanto conhecedores de conteúdo", comenta um aluno.

Em um paradigma crítico-humanista, a avaliação estaria a serviço da melhoria da qualidade de ensino. Seriam então levantadas questões sobre o tipo de Escola noturna que temos, sua organização, seus métodos, sua visão de homem e de mundo e o que, efetivamente, queremos.

Nessa discussão, levar-se-ia em conta uma concepção mais abrangente de avaliação contextualizada em estruturas sociais e institucionais. Alguns dos muitos aspectos a serem analisados seriam as condições de trabalho docente, sua formação profissional, os rumos do processo de capacitação etc.

No processo de articulação entre avaliação e qualidade de ensino, a Escola é vista como um espaço de possibilidades, buscando o aperfeiçoamento da qualidade de ensino, também pela via da avaliação.

Pensamos, assim, em uma avaliação enlaçada a uma qualidade de ensino cada vez melhor e dirigida a conteúdos significativos, integrados e dinâmicos, que apontem para uma formação crítica e criativa.

## **O Papel da Escola na Avaliação**

Ao intentarmos construir um paradigma crítico-humanista, vemos que a avaliação da aprendizagem se faz não isoladamente, mas incorporando uma compreensão de como o desempenho do aluno vem sendo produzido na Escola.

Acreditamos ser essencial, aqui, destacar o papel da Escola em uma reconceptualização da avaliação da aprendizagem. Neste resgate, a Escola ganha a feição de pólo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e participativa. Prevê-se, aqui, "ouvir" as escolas em um movimento "de baixo para cima".

Nesse movimento, a especificidade de cada contexto escolar deverá ser considerada. O coletivo da Escola tem um papel fundamental no processo de avaliação da aprendizagem, em como ele está sendo produzido, na sala de aula, na própria Escola e para além desta.

Ao enfatizarmos o lugar de destaque da Escola no processo avaliatório, traduzimos um determinado tipo de avaliação que extrapola a mera verificação do rendimento. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação que, sendo abrangente, englobaria a condição existencial do aluno, o controle democrático destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o produto, além de conter, também, elementos para a tomada de decisões em nível docente e de unidade escolar.

Ressaltamos, portanto, que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.

### **Alinhando Algumas Considerações**

Afinal, que avaliação seria essa, pensada a partir de um trabalho com o curso noturno, com trabalhadores-estudantes?

Optamos por pensar a avaliação em um paradigma crítico-humanista como um processo abrangente de análise do desempenho do aluno para apoiar as decisões educacionais a serem desencadeadas.

Enquanto processo, é dinâmico, não se restringe a um produto final, mas propõe um acompanhamento constante; enquanto abrangente, leva em conta diversas dimensões do desempenho discente, como a condição existencial do aluno, seu pensar e sentir, sua racionalidade e sua emoção, transcendendo a mera contabilidade das notas e provas. Enquanto processo de análise, engloba estudo, pesquisa e compreensão do fenômeno a ser focalizado.

Essa avaliação, diversificada em seu instrumental e evidências, extrapola o controle autoritário da avaliação tradicional e propõe um controle democrático. Esse controle não se faz pelo domínio exclusivo dos conteúdos, pela ótica cognitiva e pela reprodução e memorização de conhecimentos, mas se traduz por uma avaliação crítica, contextualizada social e politicamente, que vê o aluno como um sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, criativo, dinâmico, autônomo, a caminho da emancipação.

Nessa ótica de avaliação da aprendizagem, a participação tem papel importante, pois o aluno é ativo partícipe do processo, construindo seu conhecimento através do diálogo, fundamental nessa concepção.

A avaliação subsidiaria a melhoria da qualidade de ensino, enfrentando a desqualificação dos cursos noturnos.

Nessa proposta crítico-humanista, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo cooperativo em que o coletivo da Escola protagoniza um dos papéis principais.

Ao reunir, à semelhança de um caleidoscópio, algumas de suas múltiplas facetas, discutiríamos a avaliação a partir de dimensões como: processo e produto; cognitiva e afetiva; som ativa/formativa e diagnóstica; cooperativa; política; diversificada, dialógica etc. Isso significa um processo essencialmente democrático, participativo, crítico, criativo, emancipatório e transformador.

Buscamos aqui desenvolver um trabalho crítico, a partir do qual não será possível pensar em um processo de avaliação da aprendizagem descolado e desencarnado de condições estruturais mais amplas que apreendam as contradições da realidade. Percebemos a necessidade de uma crítica permanente para aprender, que estimule a participação ativa em um processo permanente de avaliação.

A avaliação constitui-se em uma janela, através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa e cremos que, apesar de seu importante papel, não poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional. Sabendo que em uma sociedade democrática a avaliação não é a única base de decisão, acreditamos que ela deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas, capazes de criar condições para a melhoria da qualidade de ensino.

A reflexão que aqui desenvolvemos sobre avaliação da aprendizagem em curso noturno permanece aberta, provocativa, inacabada e desafiadora, com a força educativa que tem o próprio processo avaliativo.

Como já afirmou ARROYO,(9)

"Não vejo o processo de avaliação como mera avaliação sobre o educativo mas, sim, *fazendo parte* do educativo. ".

### **Referências Bibliográficas**

ABRAMOWICZ, M. Avaliação da *aprendizagem: como* trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna vêm o processo - em busca de um caminho. Tese (Doutorado) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

Relatório final: avaliação, tomada de decisão e políticas públicas subsídios para um repensar. IPEA/Nações Unidas, 1993. (Projeto Avaliação Cognitiva: experiências em curso no país e elementos para a formulação de uma proposta).

ARROYO, M. Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural. In: Capacitação de profissionais da educação: perspectivas para avaliação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1987.

(9)M. ARROYO. Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural. In: Capacitação de profissionais da educação; perspectivas para avaliação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1987.

BLOOM, B. et alii. Manual de avaliação formativa e somativa do *aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

GOLDBERG, M.A., SOUZA, C.P. Avaliação de programas *educacionais: vicissitudes*, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.