

AVALIAÇÃO-ENSINO

**Ser com competência, fazer com capacidade,
(re)agir com habilidade e (con)viver
com atitude inter e intrapessoal:
eis a questão!**

Ivo José Bôth¹

RESUMO

Este trabalho procura enfatizar avaliação-ensino como binômio interativo de ensino-aprendizagem. Entende-se que se avalia ensinando e se ensina avaliando. É visualizado o desempenho do aluno, caracterizado em seu respectivo nível escolar, sob o prisma de competência, de capacidade, de habilidade e de (con)vivência, tanto na sua individualidade como na sua relação interdisciplinar.

Palavras-chave: avaliação, ensino, aprendizagem

1. Introdução

O presente texto não visa aprofundar a evolução histórica da avaliação ao longo dos tempos, no entanto, sabe-se que avaliar é um dos pressupostos que está presente nas atividades educacionais, econômicas

e sociais desde os tempos mais remotos da humanidade.

Diz a literatura que Shun, imperador chinês no ano 2.205 a. C., preocupava-se em avaliar o desempenho de seus oficiais a cada três anos, com o propósito de os promover ou demitir.

¹ Professor Doutor e pesquisador do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ainda os chineses, no ano 2.000 a. C., realizavam exames para a classificação de serviços a nível governamental.

O filósofo Sócrates e discípulos seus, no século V a. C., se utilizavam de métodos e de técnicas específicos no desenvolvimento de ensino e de necessidades sociais junto a pequenos grupos voluntários de cidadãos da sociedade grega e de alunos da nação.

Já no século XIX, o educador norte-americano Mann criou e implementou um sistema de testagem da qualidade da educação que, à época, estava sendo posta à disposição da sociedade.

Padres jesuítas no Brasil há mais de 400 anos, enfatizavam em seu compêndio de normas comportamentais e de aprendizagem "Ratio Studiorum", que educar não é formar um homem absoluto intemporal, mas preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. No contexto avaliativo, é este o homem a ser formado para desempenhar suas funções e atividades no meio social.

1.1. Avaliação: desmistificar para não inquietar

A avaliação, em qualquer área de intervenção, tem se constituído em fator de preocupação e, por vezes, até de inquietação. Por isso mesmo, em especial na área educacional, cabe desmistificar o papel da avaliação,

passando da cobrança para apoio na promoção de conhecimentos e no desempenho do educador e do educando na esfera do ensino e da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394, de 1.996, visualiza a valiação tanto nos seus aspectos de diagnosticar o desempenho como nos de promover novos conhecimentos que atendam a diferentes necessidades do homem no meio social.

Segundo MORETTO (1999, p. 15), "...a avaliação da aprendizagem é, talvez, o momento mais forte da ética na didática, pois é o momento em que julgamos, é o momento em que podemos definir a vida do aluno".

A avaliação, por certo, é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, em que o educando é o sujeito do processo educativo.

Ainda que não seja intenção de historiar a caminhada da avaliação através dos tempos, é evidente que de época em época posturas e concepções lhe dão sentido e encaminhamentos diferenciados.

Tem-se notícia, por exemplo, que, durante certo lapso de tempo, a avaliação vem se evidenciando sob, entre outras, quatro conotações ou concepções: a tradicional, a renovada, a tecnicista e a crítico-social dos conteúdos.

Para OLIVEIRA (1991, p. 39),

- a conotação ou concepção tradicional se manifesta sob o aspecto verificativo de notas, de prazos, de re-

forço, de punição;

- a conotação renovada se apresenta sob a forma de auto-avaliação da aprendizagem;

- a conotação tecnicista se configura sob a ótica de avaliação de comportamentos observáveis e mensuráveis, de controle comportamental com base em objetivos previamente definidos;

- a conotação crítico-social dos conteúdos, em que a avaliação transparece com base em noções sistematizadas, processuais, de abrangência de ordem social.

Mais especificamente em termos de avaliação do aproveitamento, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, permite os seguintes apontamentos (Deliberação nº 007/99):

- a avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho...;

- a avaliação é possuidora das “finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor”;

- a avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem;

- a avaliação deve proporcionar dados que permitam ao estabelecimento de ensino promover a reformulação do currículo com adequação dos conteúdos e métodos de

ensino;

- a avaliação deve possibilitar novas alternativas para o planejamento do estabelecimento de ensino e do sistema de ensino como um todo;

- a avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem;

- a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados;

- a avaliação deve utilizar procedimentos que assegurem a comparação com os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino, evitando-se a comparação dos alunos entre si;

- na avaliação do aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem, considerada a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos.

Os apontamentos enunciados sobre a avaliação do aproveitamento escolar permitem perceber o acurado cuidado com que deve ser tratado e implementado o ensino-aprendizagem, onde a ênfase recai sobre a intensa interação que deve ocorrer entre o ensinar, o aprender e o avaliar.

Fica banida a idéia dicotômica do agora ensinar e do agora avaliar. Quando se trata de avaliar e ensinar, a interação de percepção conteudística, a visão inter e multidisciplinar, bem como o como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação necessitam se apresentar com evidente clareza.

1.2. Avaliar é investigar, sim!

Todo o processo avaliativo também constitui um diagnóstico do nível de desempenho tanto do educador quanto do aluno. E diagnosticar não significa recolher qualquer dado, mas dar importância maior àqueles que realmente contribuem para a valorização do desempenho dos educandos.

Se por um lado a finalidade da avaliação merece ser desmistificada, tornando-a processo aliado e não fator inquietante para o aluno, da mesma forma a questão da pesquisa científica necessita sofrer desmistificação em seu status altaneiro limitado à competência de poucos suficientemente dotados de domínio técnico e científico.

Aliás, a palavra pesquisa encontra-se por demais banalizada, prestando-se para significar qualquer tipo de coleta de dados, que, por vezes, nem mesmo são submetidos a tratamento estatístico e à análise científica. Que o digam as pesquisas de preços, que, quase sempre, ficam ao nível de mera auscultação de preços de mercadorias. Por isso mesmo, damos preferência à palavra investigação em substituição ao termo pesquisa, quando de trabalhos de ordem científica.

O processo avaliativo também constitui processo de investigação, pelo fato de os dados diagnosticados em função da avaliação sofrerem tratamento e análise. O processo de análise dos dados com base em critérios

pré-estabelecidos confere cientificidade à avaliação.

Na concepção de avaliação como investigação não se está valorizando a presença da prova como forma avaliativa, em função do fornecimento de dados numéricos para o tratamento estatístico e posterior análise. A avaliação processual igualmente se presta à investigação, pois ela igualmente fornece dados diagnosticados de valor, importantes, mesmo sem serem numéricos, e que se prestam à análise científica.

A avaliação como forma de investigação é, normalmente, designada investigação avaliatória. Para GOLDBERG (1973), “a avaliação é o processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de um programa educacional”. GAGE (1971), por sua vez, enfatiza a investigação como “...atividade científica que visa aumentar o nosso poder de compreender, prever e controlar eventos de uma dada espécie”.

Com base nos dois autores, pode-se caracterizar avaliação e investigação a partir dos seguintes objetivos (IESB, mapa 1.04, 2000):

- a) avaliação:
 - fornecer informações para subsidiar decisões e julgamentos sobre uma situação específica;
 - ter credibilidade perante quem vai receber a informação;
 - obter validade contextual;
 - fazer julgamento de valor sobre um objeto, fenômeno ou fato;

- quando envolve julgamento de valor;
- para julgar uma relação;
- para verificar eficiência;
- para assegurar a eficiência e a eficácia.

b) Investigação:

- obter generalizações sobre causa e efeito;
- validar os resultados tanto interna como externamente;
- divulgar o conhecido obtido, através de publicações em revistas científicas;
- usar estratégias mais experimentais;
- quando envolve um julgamento inferencial;
- para comprovar ou explicar uma relação;
- para verificar a validade;
- para aumentar o conhecimento científico.

AGUILAR (1994, p. 31-32) diz que

a avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa ou de um conjunto de atividades que se realizam...

Seja como for a interpretação e o direcionamento que a literatura dê à avaliação como processo, é preciso

que o educador, a partir dela, consiga perceber os progressos que o aluno demonstra ao longo de sua vida estudantil. Assim sendo, a avaliação serve de baliza que orienta o educador na sua docência e não como instrumento de punição ou premiação, de reprovação ou aprovação.

A avaliação possui sentido pedagógico, pois integra o contexto do ensino-aprendizagem, em que o aluno é encarado como sujeito do processo da educação que tem em conta modificar o seu comportamento diante da realidade de seu meio, em especial, e de fazê-lo enxergar mais e melhor aquilo que pretende perceber.

Para LUCKESI (1998, p. 9), constitui a avaliação “um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. E dados relevantes são aqueles que efetivamente são importantes na orientação educacional do estudante.

Enfim, cada professor, seja qual for a sua formação acadêmica e o nível escolar em que atua, é detentor de concepção própria de avaliação que vem construindo ao longo de sua docência. E a melhor concepção e método avaliativo são, por certo, aqueles que oportunizam dados importantes a serem utilizados na orientação do estudante em sua trajetória educativa. Por isso mesmo, não necessita o professor se afligir pelo fato de não estar empregando à risca concepções e métodos avaliativos de renomados teóricos de avaliação. Se a sua concepção e método de avalia-

ção correspondem à finalidade educativa, é o que mais importa.

3. Avaliação-ensino: ensinar avaliando e avaliar ensinando

Em qualquer dos níveis escolares, representa o processo avaliativo uma das questões de grande dificuldade, sendo utilizado mais como instrumento do que como processo ou agente inserido no ensino, como que por osmose.

Trata-se, aqui, de uma visão redimensionada em torno da concepção de avaliação, agora sob o enfoque de avaliação-ensino. E o redimensionamento deste enfoque justamente localiza-se no contexto de unidade e simultaneidade de atuação e de intervenção, considerando-se que, se tanto avaliação e ensino são vislumbrados como processos, então não cabe serem encarados como agentes com dualidade, mas com complementaridade de ação, sem quebrar a caracterização individual de cada um. A questão que talvez possa suscitar alguma resistência inicial com relação a esta nova concepção -avaliação como ensino- poderá estar ligada diretamente à confusão estabelecida em torno de avaliação e verificação, quando esta última, de cunho sobremaneira quantitativo, vem mantendo larga predominância de emprego sobre a primeira.

O presente trabalho vem confirmar a convicção que estamos

experienciando há muito tempo em sala de aula de que a avaliação quando concebida como processo, é ensino por excelência. Assim sendo, o ensino e a avaliação como processos mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo, sem prejuízo das peculiaridades inerentes a cada um. Por isso mesmo, reafirmando, o processo de avaliação ocorre no ensino como que por osmose, constituindo igualmente ensino por excelência.

Cabe dizer, no entanto, que a compreensão da avaliação como ensino não abomina a utilização de dados quantitativos -verificação, no entanto, devem estes permanecer somente ao nível de apoio e de cumprimento de papel de excelente instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem.

Além do mais, igualmente não existe a idéia de se pretender enfraquecer a participação da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A defesa, isto sim, repousa sobre uma absoluta intimidade de atuação e de ação entre ensino e avaliação, a ponto de se confundirem como processo: avaliação como ensino por excelência.

Esta nova concepção -avaliação como ensino- também não se arvora a desprezar os diferentes rótulos -posturas e tendências- que envolvem, de tempos em tempos, a avaliação, como os da ordem construtivista, responsiva, libertadora e todos os demais, -aliás, bem-vindos-, mas alme-

ja somar com eles forças para tornar realidade a efetiva intimidade entre ensino e avaliação.

A formulação de diferentes instrumentos, bem como a utilização de dados quantitativos para a identificação do nível de qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos continuam a ser bem aceitas como agentes e elementos auxiliares do ensino-aprendizagem, inseridas no ambiente de verificação e não no da avaliação.

A compreensão de avaliação em questão permite o apontamento da expressão avaliação-ensino, formando o mesmo componente, tendo a mesma função e a mesma ação. Assim, a avaliação-ensino visa à qualidade, com função transformadora como a de fermento na massa, por osmose. A verificação, por sua vez, igualmente tem em mira a qualidade, mas a partir de diagnóstico da realidade, da utilização de dados quantitativos, de emprego de instrumentos auxiliares do ensino-aprendizagem. A verificação encontra-se em função direta da avaliação-ensino. Enquanto a avaliação-ensino é visualizada sob a dimensão essencialmente qualitativa, a verificação é encarada como questão quantitativa.

Avaliação-ensino é naturalmente empregada no meio familiar, na rua, na sociedade. No entanto, seu sentido perde a naturalidade de emprego justamente em sala de aula, onde o educador se reveste de formalidade tal que avaliação e ensino constituem elementos divorciados na forma, no sen-

tido, na implementação e no efeito.

No meio familiar avalia-se e ensina-se simultaneamente, sem permitir dualidade de ações como a de que agora é momento de ensinar e, em seguida, a de avaliar. Possivelmente, diante do exposto, possa ser conceituada a *avaliação-ensino* como *processo criativo e dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e na aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental qualificada do educando e ao compromisso com a sociedade.*

Os conteúdos programáticos compreendem os elementos que constituem o ensino-aprendizagem em cada um dos níveis de ensino em que os respectivos educandos estão se qualificando.

A realidade social compreende as questões psico-comportamentais que possibilitam o relacionamento do homem consigo mesmo, com o seu semelhante, com o meio ambiente e com o mundo, tendo em vista a sua realização pessoal e como ser-com-o-outro. A realidade social igualmente envolve toda a questão de desenvolvimento e de transformação social, econômica, científica e tecnológica, visando ao bem-estar da sociedade.

Entende-se que, encaminhada a avaliação-ensino sob este enfoque, a educação poderá atingir mais fácil e

efetivamente ao homem em sua totalidade, em sua dimensão pessoal e social. Nesta perspectiva, igualmente, poderá ser incentivada a participação ativa do homem em todo o processo de educação e na questão da construção do conhecimento.

Aguarda-se que, assim concebida e assumida a questão da avaliação-ensino, poderão ser melhor reconhecidos os valores inerentes ao homem, como o saber e o ser, bem como o pensar, o julgar e o (re)agir. Por outro lado, o papel do educador poderá passar mais facilmente da questão ainda muito presente de “sabe-tudo” para a de “provocador” de situações de conflito, de demonstrador das diferentes realidades, de apontador de horizontes, incentivando o educando à co-responsabilidade quanto ao desenvolvimento sócio-pessoal.

Certamente a figura do educador-professor “auleiro” desaparecerá em futuro próximo, para em seu lugar surgir o educador-professor que levará o alu-

no a produzir e que com ele produzirá.

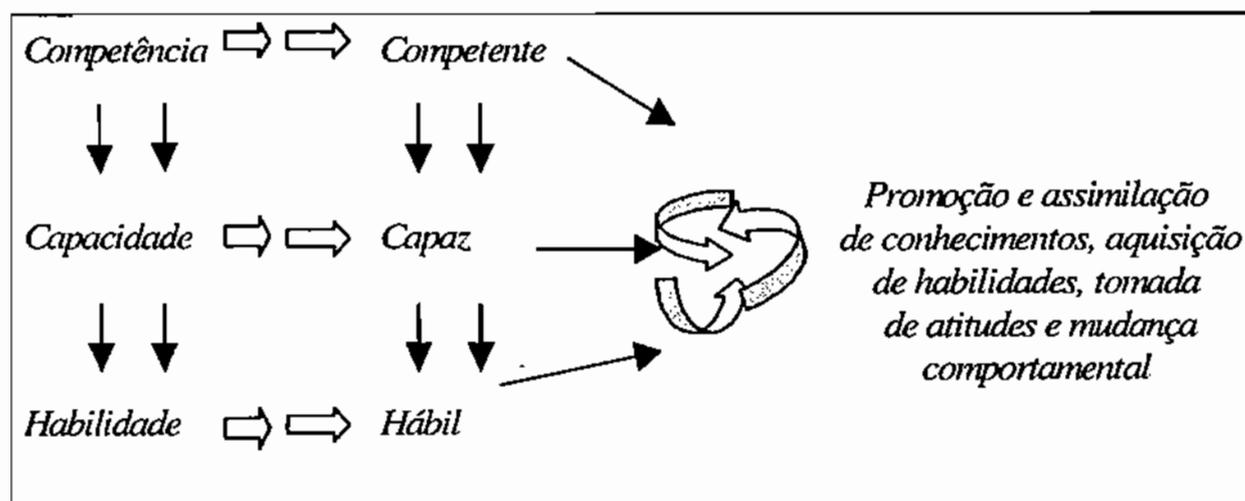
A simultaneidade e a concomitância de atuação de avaliação-ensino talvez possa ser expressa através de uma figura de fácil compreensão. Tome-se, como exemplo, um corte de carne para churrasco. Espalhe-se em toda a sua circunferência sal grosso, não importando a sua quantidade. O sal atuará na carne e nela interpenetrará por osmose, impregnando-a totalmente, dando-lhe novo sabor, sentido e objetivo. Assim, carne e sal formarão um processo de ação conjunta, simultânea, inseparável, saborosa, permanente, tal qual a avaliação-ensino.

É a avaliação-ensino uma questão essencialmente de competência, de capacidade, de habilidade e de boa convivência, visto não existir dicotomia entre ensinar e avaliar, ainda que cada um se caracterize com peculiaridades que não lhes dão direcionamento individual, mas intercomplementar.



*O sal interpenetra a carne por osmose
A avaliação se insere no ensino como que por osmose.*

FIGURA 1— Performance da avaliação-ensino: por competência, capacidade, habilidade e (con)vivência



Ainda é importante dizer que avaliação-ensino não privilegia nenhum dos níveis escolares, fazendo-se intensamente presente em cada um, constituindo com eles processo. O que diferencia a sua intervenção em cada nível é a sua postura, respeitando-lhes as características, as individualidades e os objetivos. Assim, a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como a educação superior e a pós-graduação são visualizados pela avaliação-ensino como conjunto que “constrói” a educação e como individualidades que necessariamente cumprem caminhos específicos.

A seguir, duas narrativas procuram servir de chamada de atenção para a importância do papel da avaliação no contexto cotidiano, como questão social e de bom-senso.

A procura

Um indivíduo estava agachado junto a um poste de luz, à noite, procurando desesperadamente por alguma coisa; procurando, procurando, aflito, quando alguém se aproxima e pergunta:

- Meu amigo, o que é que você tanto procura?

- Olha, eu perdi a minha chave, a chave da minha casa!

- Mas escuta, onde foi exatamente que você perdeu essa chave?

- Foi ali, no outro lado, naquele canto escuro.

- Mas então, por que você está procurando aqui perto do poste?

- É porque aqui tem mais luz.

(É assim que fazemos com a avaliação, ao invés de procurarmos nas partes mais escuras, procuramos onde não precisaríamos procurar.). De autor desconhecido.

Deus e a avaliação

No princípio Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:

- Vejam só como é bom o que fiz!

E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.

No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:

- Senhor, como sabe se o que criou é bom?

Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está por demais envolvido em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?

Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado.

No oitavo dia Deus falou:

Lúcifer, vá para o inferno!

E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação.

(De A Verdadeira Estória do Paraíso Perdido, de Halcom)

3.1 Um trabalho que se justifica por si só

Torna-se necessário o desenvolvimento de um trabalho em torno do que ora estamos propondo-avaliação-ensino constituindo ensino por excelência-, quando são sabidas as principais

dificuldades e inoportunidades de implementação que giram em torno de ensino e avaliação. Esta idéia, na verdade, constitui tanto o cerne da *justificação* quanto do *problema* do presente trabalho.

Talvez esta nova visão em torno de avaliação não terá, de imediato, trânsito tranqüilo principalmente junto à comunidade científica, sobretudo devido à vasta produção que vem se estabelecendo ao longo dos tempos, de forma crescente, em torno da questão da avaliação, no sentido do cumprimento de um de seus principais papéis, o de instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem. Além do mais, significativo volume das propostas em torno da avaliação gira mais em torno de novas nomenclaturas, de métodos, de instrumentos e menos em torno da verdadeira questão de fundo, de concepção, de função e da ação da avaliação e do ensino-aprendizagem.

No entanto, também entende-se que a concepção avaliação-ensino poderá contribuir, de imediato, com dois benefícios no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: um, junto ao corpo discente, quando a avaliação se funde com o ato de ensinar, de auxiliar, de apoiar, ficando excluída a faculdade de castigo e do conseqüente medo; outro, junto ao corpo docente, onde quaisquer resquícios de castigo, de autoritarismo e de pressão ficam banidos, privilegiando-se a faculdade de levar o aluno a produzir e de produzir com o aluno. O ensinar-avaliar certamente prospera-

rá quando emoldurado de bom senso, de senso de justiça e de visão social.

3.2. E o que diz a literatura? Pouco...

A literatura sobre a temática da avaliação, de modo geral, existe com fartura, todavia, para o desenvolvimento do enfoque pretendido de visualização da *avaliação-ensino: ensino por excelência*, não existe suficiente disponibilidade de bibliografia específica, mas somente sob a forma de algum aceno.

Possivelmente ÁVILA (1972, p. 77-79) esteja alertando para a concepção de avaliação, quando entendida como processo, como ensino e não tanto como instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem ou como instrumento de apoio. Para o autor, a avaliação “é a ação de apreciar em seu justo valor um ser, situação, atitude ou sentimento, considerando de modo objetivo os fatores ou elementos de que são constituídos”. Entende-se que a ação de apreciar alguém em seu justo valor não é possível ocorrer como questão à parte do ensino, por exemplo, mas em seu interior, como que por osmose, mesmo.

Nessa linha de raciocínio, o autor (ibid.) ainda dá a entender de que avaliação e ensino, como processos, formam uma unidade necessária para o cumprimento de mudança comportamental, o que os dois, separadamente, por certo não conseguiri-

am concretizar a contento, quando diz que “a avaliação é a base consciente para estabelecimento das condições necessárias à vida e ao progresso humano, tanto individual como social”.

BOTH (1992, p. 9) demonstra de que ensino e avaliação, como processos, não atuam de forma separada, mas embutida, de forma uníssona, como ensino, por excelência, pois, quando fala de avaliação, diz que

...a valoração que aí se estabelece não se reduz a formas numéricas, mas compreende ações de promoção de desenvolvimento construtivo sócio-pessoal.

E mais:

A avaliação significa modelo moderno, subjetivo, em que a medida não se restringe a um valor estático, “frio”, mas age como instrumento pedagógico real da experiência humana. O acompanhamento do aluno se desenvolve de forma construtiva. O educando tem seu desenvolvimento garantido através da aprendizagem. E os fatores que se impõem em tal aprendizagem são principalmente os de cunho social (ibid.).

O autor novamente permite visualizar avaliação e ensino, quando processos, como elemento único, de atuação uníssona, quando assim se expressa:

a avaliação constitui ação construtiva, de acompanhamento do educando como ser em constante evolução tanto a nível de aquisição de conhecimentos como em

termos de formação pessoal (ibid.).

Por certo, isoladamente, a avaliação não conseguiria cumprir tal papel, a contento, mas somente quando entendida como ensino, por excelência.

É prática bastante comum serem o ensino e a avaliação desenvolvidos de forma separada pelos educadores. Segundo Hoffmann (p. 54, 1991),

os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. ...A avaliação é inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.

DEMO (p. 323, 1995) diz que *...avaliação precisa ser intrinsecamente educativa e ser processo permanente, não evento super ou interveniente, de fora para dentro ou de cima para baixo".*

Por certo, o fator intrínseco, íntimo e simultâneo entre avaliação e ensino permite que, efetivamente, se pense e se aja em educação tendo a avaliação-ensino como agente de transformação e de desenvolvimento sócio-pessoal.

Um demonstrativo de que a avaliação é um processo integrado ao ensino-aprendizagem -ainda que não no sentido de total intimidade como a que vem sendo defendida neste trabalho, como avaliação-ensino- constata-se no posicionamento de MASETTO & ABREU (1986, p. 24):

Sabemos que a aprendizagem ,

comumente, faz-se de forma contínua, cumulativa e evolutiva, ou em ritmo ascendente em direção ao objetivo proposto. Para que a avaliação possa colaborar eficientemente com a aprendizagem, ela também deverá ser contínua, realizando-se durante o processo de aprendizagem.

A avaliação-ensino também revela aspectos de desenvolvimento crítico em torno da aprendizagem. GOMES ELLIOT e FILIPECKI (1995, p. 270) concordam com tal idéia, quando assim se expressam:

a avaliação, colocada a serviço do desenvolvimento do pensamento crítico, tem características específicas -privilegia a auto-avaliação, além de contemplar sua função formativa.

E concluem (ibid):

por meio dessas características a avaliação auxilia o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem na construção seletiva de conhecimento.

Avaliação, ensino e aprendizagem exigem permanentemente estar agasalhados por uma qualidade compatível. De um lado apresenta-se a garantia da qualidade que

...pode ser descrita como atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade, em termos de conservá-la e desenvolvê-la. O cuidado contínuo com a qualidade é condição sine qua non para a sua garantia (ESTUDOS e DEBATES, 1996, p. 19).

Por outro lado, surge a avaliação da qualidade, que *significa toda atividade estruturada que leve ao julgamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e/ou pesquisa...* (ibid).

Não se torna nada fácil definir o que vem a ser qualidade, o que não que dizer que ela não existe. Existe, sim, no entanto ela se apresenta com características segundo o campo a ser atingido. Para DIAS SOBRINHO (1994, p. 102),

...qualidade é aquele atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio.

BOTH (1997, p. 41) complementa: *...qualidade é a palavra-chave necessariamente presente em toda ação a implementar, ainda que não seja nada fácil dar-lhe uma definição de forma acabada.*

A concepção avaliação-ensino inspira e transpira necessidade de criatividade no processo de ensino-aprendizagem. PENNA FIRME (1994, p. 6) pronuncia-se à propósito: “o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos...”. E continua (ibid):

é nessa perspectiva que se faz necessária, entre os estudiosos e interessados da avaliação, o exercício pleno da capacidade crítica, porque tendências, que são avan-

ços, e tendenciosidades, que são retrocessos, convivem na teoria e, sobretudo, na prática.

A avaliação mexe com o fator psicológico da pessoa, principalmente quando não entendida deveras como ajuda, como ensino, enfim. Desestabiliza, por vezes, a pessoa avaliada, por não saber entender de que melhorar se torna preciso. TAVARES DE SOUZA (1994, p. 32) assim se refere à avaliação:

para muitos, a avaliação é uma ferramenta construtiva para motivação, competição saudável, melhoria e inovações no ensino. Outros, contudo, percebem-na como uma atividade destrutiva que ameaça a espontaneidade, cria uma atmosfera de tensão e paralisa a criatividade.

A avaliação-ensino possui igualmente conotação inovativa, de vez que avaliar é ensinar e ensinar também é avaliar.

Avaliação tem que ir lá longe, onde não tem luz. É lá que a chave da utilização dos resultados vai ser encontrada e trazida à luz para a apreciação de quantos se beneficiarem de sua energia” (PENNA FIRME, 1995, p. 72).

3.3. Competência, capacidade, habilidade e (con)vivência: elementos inerentes à avaliação, à educação e ao trabalho

Ao se falar de avaliação-ensino,

certamente se estará igualmente falando de educação e de trabalho. E, ao se tratar de educação e de trabalho, trata-se, conseqüentemente, de competência, de capacidade, de habilidade e de (con)vivência.

Competência certamente é o carro-chefe frente à avaliação, ao ensino, ao conhecimento. A competência envolve a questão do saber e do saber-fazer, a questão intelectual e o discernimento comportamental. Não basta a candidato a motorista dominar todos os conhecimentos sobre automóvel. É preciso saber dirigir.

A avaliação por competência pode se manifestar sob formas diversas, entre elas o estudo de casos, a elaboração de material didático, situações midiadas e de sala de aula. Cabe ao educador montar situações de aprendizagens onde a competência se torne visível.

A avaliação por competência não se encontra solta entre teoria e prática, entre saber e saber-fazer, simplesmente, mas fortalece as suas bases e convicções em fundamentação teórica, em conhecimento de causa e no domínio da realidade social. Competência, em tal contexto, firma a sua presença sob a forma teórica, técnica e prática.

Avaliar por competência é saber mediar conhecimento com saber-fazer, sabendo-se que avaliar também se presta para planejar o que será desenvolvido pelo professor, descartando toda e qualquer menção punitiva e premiativa.

Os termos competência, capacidade e habilidade vêm sendo amplamente empregados na literatura da área de

educação, de trabalho e aqui, ao longo de todo o texto, de forma privilegiada na concepção de avaliação-ensino e institucional. Trata-se de termos que se configuram como polissêmicos, demonstrando diferentes significados, com inspiração parcial no que consta do Mapa 5.03 (IESB, p. 2, 2000).

Para fins de melhor percepção do significado e da concepção inerente a cada um dos termos, como conjunto de saberes, saber-fazer, saber-ser, saber-(re)agir e saber-conviver, são feitos alguns apontamentos, principalmente em função do contexto do tema central deste trabalho: avaliação-ensino.

a) Competência:

- capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as;
- capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional (competência profissional);
- capacidade de colocar em prática estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza;
- habilidade de alguém utilizar seu conhecimento para alcançar um propósito;
- capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais;
- capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas

operacionais.

Exemplos:

- dominar os conhecimentos de sua área ou tema de atuação;
- resolver problemas de aprendizagem;
- orientar e auxiliar os alunos a superarem dificuldades.
- dominar as práticas de docência de modo a promover uma aprendizagem mais significativa nos alunos;
- saber planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

b) Capacidade:

- potencialidades a serem desenvolvidas, independente de conteúdos. Tudo aquilo que possibilita maior transferência de aprendizagem. Capacidades não são inatas, são desenvolvidas ao longo de um processo educativo;
- atributos que designam o eixo do desenvolvimento educacional que se deseja. Responde à pergunta: que tipo de educando se deseja formar? Capacidades são, por essência, transversais (do ponto de vista do currículo).

Exemplos:

- saber-ser: respeito para com os alunos, atitude de pesquisa, autocrítica, atitude de constante atualização, visão integrada da realidade, predisposição para o diálogo.

a) Habilidade:

- atributos relacionados a dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais;
- atributos básicos para a geração

de competências e capacidades.

Exemplos:

- saber-agir: consciência das dificuldades para trabalhar com educação e variáveis sociais, políticas e econômicas.

d) (Con)vivência:

- no contexto dos saberes ainda deve ser considerado o saber-(con)viver, visto ser todo homem um ser-com-o-outro, e como tal convive em sociedade, onde age, sente, contribui e torna conseqüentes as suas aspirações;

- os diferentes saberes valorizam-se e cumprem a sua função na prática da convivência. Comportamento e valores morais e éticos são o ponto de chegada dos saberes: saber-ser, saber-fazer, saber-(re)agir, saber-(con)viver;

- (con)vivência interpessoal: perceber temperamentos, humores, motivações e comportamentos de outras pessoas, procurando interpretá-los e entendê-los;

- (con)vivência intrapessoal: saber ter acesso aos próprios sentimentos, idéias e aspirações, procurando interpretá-los e empregá-los na identificação de alternativas de solução pessoais. Saber reconhecer potencialidades pessoais. Procurar conhecer-se a si mesmo. Saber e querer auto e livremente determinar-se.

3.4. Como caracterizar e como praticar avaliação por competência

Competência, capacidade, habilidade e (con)vivência são componentes que sempre se fizeram presentes no processo avaliação-ensino-aprendizagem-conhecimento, mas de forma não ostensiva. Por isso, raras vezes têm sido trabalhados como elementos importantes a serem considerados no desempenho tanto do professor como do aluno.

Tem sido comum ao professor avaliar o desempenho e os avanços do aluno a partir de conteúdos e conhecimentos, precisamente. No entanto, agora ele se apercebe de ainda outros componentes importantes a serem considerados na docência -respeitadas as características de cada nível escolar-, podendo valer-se dos fatores competência, capacidade, habilidade e (con)vivência no processo avaliação-ensino, o que lhe permite ainda maior visibilidade do potencial e do nível de progressão do aluno.

Avaliar por competência, respeitada a caracterização do respectivo nível escolar, requer do professor aperceber-se, além do domínio de conteúdos e conhecimentos, da capacidade de alternativas de solução que o aluno sabe identificar ante às dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem lhe impõem. A habilidade do aluno neste contexto de avaliação-ensino se caracteriza pela identificação de soluções rápidas, eficientes e eficazes no processo educacional.

Avaliação por competência, em comparação com a avaliação de ordem mais conteudística, estabelece os

seus limites principalmente ao nível de exigência qualitativa de desempenho, de empenho, de intervenção, de participação, de contribuição do aluno e não tanto na concepção de avaliação. Assim, a avaliação por competência no processo educativo se caracteriza em especial:

- pelo nível de desempenho que o aluno demonstra;

- pelo nível de exigência com que o aluno dispõe do seu potencial na identificação de alternativas de solução;

- pela capacidade criativa com que o aluno cumpre o seu papel na apreensão e na colocação em prática de conhecimentos existentes, bem como na participação da promoção de novos conhecimentos;

- pela habilidade que o aluno demonstra na identificação e na consecução das saídas consideradas as melhores, as mais ágeis e as mais consequentes;

- pela competência, capacidade, habilidade e (con)vivência que o aluno demonstra em ser, em (re)agir, em fazer e em (con)viver.

A questão da competência é expressa sob dois aspectos interativos: o que compete e o competente. O primeiro diz respeito ao que é confiado ao professor e ao aluno no cumprimento de seus respectivos papéis, enquanto o segundo diz respeito à capacidade com que cada um desempenha o que lhe compete.

Então, como praticar a avaliação por competência? Certamente esta

prática tem menos a ver com mudança de postura com relação à concepção de avaliação que o professor possui, e mais com o nível de exigência qualitativa de desempenho e contribuição do aluno, bem como com o desenvolvimento e o aproveitamento de suas potencialidades.

A prática da avaliação por competência -respeitadas as características de cada nível escolar-, além de levar em conta domínio de conteúdos, de conhecimentos, manifestação de habilidade na identificação de alternativas de solução, cultivo de espírito científico, conhecimento de causa no pensar, sensibilidade em ser, equilíbrio em (re)agir, habilidade em fazer e bom-senso em conviver do aluno, requer do professor se valer de variáveis avaliativas de ordem macro, como, por exemplo:

- estudo de casos;
- situações midiadas;
- produção de material didático-pedagógico-cultural;
- montagem de situações de ensino-aprendizagem intra e extra sala de aula;
- emprego de portfólio para avaliação de desempenho;
- promoção de ciência e tecnologia mediante investigação.

Prima a avaliação por competência pelo chamamento do aluno ao comprometimento com a qualidade de seu desempenho, seja em nível especificamente educacional como na realidade diversa do meio social. E mais: forte ênfase igualmente carac-

teriza a avaliação por competência no incentivo e apoio ao desenvolvimento das potencialidades com as quais o aluno mais se identifica.

3.5. Você, a avaliação por competência e o avião!



Percebe-se que um aluno de qualquer nível escolar e um piloto de avião, são duas figuras que muito se prestam para o entendimento da avaliação por competência, por capacidade, por habilidade e (con)vivência.

A relação da avaliação com um piloto pode ser visualizada da seguinte forma:

- por competência: que o piloto demonstre competência suficiente para alçar vôo;
- por capacidade: que o piloto demonstre capacidade necessária para assegurar o avião no ar;
- por habilidade: que o piloto demonstre a habilidade requerida em garantir vôo seguro;
- por (con)vivência: que o piloto saiba propiciar bem-estar aos passageiros ao alçar vôo, ao assegurar o avião no ar, ao garantir vôo seguro e ao aterrissar sem percalços.

Agora, substituindo o piloto por aluno, respeitados os objetivos e as características de cada nível escolar, pode-se perceber o papel da avaliação no contexto do desempenho do aluno no ensino-aprendizagem desta forma:

- por competência: que o aluno demonstre competência em (promover e) dominar e apreender conhecimentos;

- por capacidade: que o aluno demonstre capacidade em interpretar e relacionar conhecimentos;

- por habilidade: que o aluno demonstre habilidade em dar aplicabilidade e em saber aplicar conhecimentos;

- por (con)vivência: que o aluno saiba “ser-com-os-outros” a partir dos conhecimentos que domina, que interpreta e relaciona e que aplica; que o aluno saiba valorizar o passado, comprometer-se com o presente e vislumbrar o futuro; que o aluno saiba perceber mais e melhor aquilo que está procurando perceber; que o aluno procure conhecer-se a si mesmo; que o aluno saiba e queira auto e livremente determinar-se; que o aluno saiba identificar, desenvolver e utilizar suas potencialidades; que o aluno se disponha a avaliar, a auto-avaliar-se e à mútua-avaliação.

Considerações gerais •

Avaliar não constitui tarefa tranquila em parte nenhuma do mundo.

No entanto, avaliar compreende, talvez, um dos processos de maior relevância no contexto de amadurecimento do ser humano tanto no meio escolar formal quanto informal.

A perspectiva de avaliação-ensino enfatiza a íntima relação indispensável que se estabelece entre o avaliar e o ensinar.

No entanto, vista a avaliação sob o prisma de competência, de capacidade, de habilidade e de (con)vivência no contexto do ensino-aprendizagem, estabelece-se uma realidade educativa que perspectiva o ser humano em toda a sua plenitude construtiva e evolutiva pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BORDALLO, I. e GINESTET, J. **P. Pour une Pédagogie du Projet**. Paris: Hachette. 1993.
- 2 BOTH, Ivo José. **Avaliação-Ensino e Institucional**: investimento de qualidade no ensino. Mestrado em Educação, FURB-Blumenau-SC, v.2, n.7, p.11-30, 1999.
- 3 BOTH, Ivo José. **Avaliar o Ensino é Investir na Qualidade**: uma questão de avaliação institucional. II Seminário de Pesquisa em Educação ANPED Região Sul UFPR, Curitiba-PR (UFPR), 1999.
- 4 BOTH, Ivo José. **Avaliação-Ensino: ensino por excelência**.

- Anais (em Cd Rom), Florianópolis-SC (UFSC), 1998.
- 5 BOTH, Ivo José, MARCOVICZ, Marli Terezinha. A municipalização do ensino em processo de avaliação. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa-PR (UEPG), p.71-84, 1995.
- 6 BOTH, Ivo José; BRUSTOLIN, C. Martins; SOUZA, C. N. B.; DE, R. D. Tendências de Encaminhamento do Processo Avaliativo da Aprendizagem no Ensino de Primeiro Grau. **Guairacá**, Guarapuava-PR, v.10, p.93-103, 1993.
- 7 BOTH, Ivo José. **A Qualidade da Universidade passa -primeiro- pela Graduação**: no âmbito de um projeto pedagógico. Caderno da PROGRAD, Ponta Grossa-PR (UEPG), n. 2, p.1-59, 1992.
- 8 BOTH, Ivo José. **Da Verificação à Avaliação da Aprendizagem**: processos antagônicos. Caderno da PROGRAD, Ponta Grossa-PR (UEPG), n. 3, p. 1-32, 1992.
- 9 DEFFUNE, D. e DEPRESBITERIS, L. **Habilidades, uma questão de competências?** Brasília: FAT/ CODEFAT. 1996.
- 10 DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Cortez Editora, UNESCO. MEC. 1999.
- 11 DEMO, Pedro. **Lógica e Democracia da Avaliação**. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, jul./set. 1995.
- 12 DUGUÉ, E. La Gestion des Compétences: les savoirs devalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du Travail**. V. 24. France. 1994.
- 13 ESTUDOS 17. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: ABMES, ano 14, n. 17, dez. 1996.
- 14 GAGE, N. L. Handbook of research on teaching. Rand McNally, Chicago, 1971.
- 15 GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação e Planejamento Educacional**: problemas conceituais e metodológicos. Cadernos de Pesquisa, n. 7, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1973.
- 16 GOMES ELLIOT, Ligiae FILIPECKI, Ana Tereza. **Ensinando e Avaliando o Pensamento Crítico**. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, jul./set. 1995.
- 17 HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Construção do Conhecimento**. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 53-8, 1991.
- 18 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos proposições. 8. ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- 19 MAPAS de Informação. Instituto de Educação Superior de

Brasília. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional. Mapa 5.03, p. 2, 2000.

- 20 MORETTO, Vasco Pedro. Avaliação da Aprendizagem na Era da Globalização. In.: SANTOS, Naura Nancy Muniz. **Avaliação: um novo enfoque.** Ponta Grossa: Núcleo Regional de Educação, jun. 1999.
- 21 OLIVEIRA, Denize Pereira Torres de. A Prática do Professor em Avaliação: conservadorismo ou transformação. In.: **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 20 (102-103): 39-42, set./dez. 1991.
- 22 PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jan./mar. 1994.
- 23 PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação de Inovações Educacionais. Avaliação Educacional: hora de fazer:** Anais 1995 / Seminário Internacional de Avaliação da Educação, 16 a 18 de outubro de 1995. Brasília, DF: MEC / SEDIAE: Rio de Janeiro, RJ. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1996.
- 24 TAVARES DE SOUZA, Vera. **Avaliação da Aprendizagem.** Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: uma reflexão crítica (1993: Rio de Janeiro, RJ).