

ENSINAR E AVALIAR SÃO DE DOMÍNIO PÚBLICO: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são

Ivo José Both

Doutor em Educação, na área de Política Educacional,
pela Universidade do Minho-Portugal

RESUMO: A preocupação maior deste trabalho prende-se à percepção, ao domínio e à colocação em prática de avaliação-ensino no meio acadêmico, ou seja, do ensinar avaliando e do avaliar ensinando, bem como servir de oportunidade para o estabelecimento de debate aberto e franco com a comunidade acadêmica em torno da importância pedagógica deste tema no meio educacional. Percebe-se persistir no tempo a existência de hiato que se estabeleceu entre o ensinar e o avaliar. É bastante comum o ensino e a avaliação transcorrerem como que em dois tempos distintos: primeiro ensina-se e depois avalia-se o que se ensinou, quando o resultado daí decorrente, a aprendizagem, deveria ser fruto da simultaneidade da ação de ensinar avaliando e de avaliar ensinando. E para que o leitor possa ter uma percepção ainda melhor de avaliação-ensino, procurou-se expô-la de maneira figurativa, valendo-se do papel do sal na carne, que ocorre por osmose, e da avaliação no ensino, que age como que por osmose.

Palavras-chave: avaliação-ensino; simultaneidade no ensinar e no avaliar; qualidade de ensino-aprendizagem

TO TEACH AND TO EVALUATE IS OF PUBLIC DOMAIN: it is necessary to know if to teach evaluating and to evaluate teaching they are also of public domain

ABSTRACT: The larger concern of this work is arrested to the perception, to the domain and the placement in evaluation-teaching practice in the academic middle, in other words, of teaching evaluating and of evaluating teaching, as well as to serve as opportunity for the establishment of open debate and free with the academic community around the pedagogic importance of this theme in the educational way. It is noticed to persist in the time the hiatus existence that settled down among the to teach and evaluating. It is quite common the teaching and the evaluation they elapse as that in two different times: first it becomes trained and later it is evaluated that became trained, when the result then current, the learning, it should be fruit of the simultaneity of the action of teaching evaluating and of evaluating teaching. And so that the reader can still have better a perception of evaluation-teaching, it tried to expose it in a figurative way, being been worth of the paper of the salt in the meat, that happens for osmosis, and of the evaluation in the teaching, that acts as that for osmosis.

Key-words: evaluation-teaching; simultaneity in teaching and in evaluating; teaching-learning quality

Introdução

Este trabalho é fruto de dois parâmetros, em especial: da longa experiência em ensinar e avaliar vivenciada dentro e fora da sala de aula, com vistas à aprendizagem, bem como de persistentes trabalhos de pesquisa em torno dos progressos conceituais e das experiências em avaliação que vão sendo construídos e assimilados sob formas diversas de aprendizagem ao longo da história nacional e internacional de educação.¹

Sempre foi preocupação a questão da interação de ação entre o ensinar e o avaliar. Em outras palavras, a necessária simultaneidade que é necessário se estabelecer entre o ensinar avaliando e o avaliar ensinando. Este pressuposto ainda vem sendo usualmente empregado como avaliação-ensino.

O presente trabalho se apresenta sob duas formalidades intencionais: a de defender a necessidade de se estabelecer entre a comunidade acadêmica a interatividade estreita entre ensinar e avaliar, e a de se firmar permanente debate entre essa mesma academia em torno do pressuposto que está em defesa.

O ato concomitante no ensinar e no avaliar conduz à aprendizagem significativa

A aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar.

Assim sendo, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender.

Não se avalia o aluno para saber se ele "aprendeu" a informação que lhe foi repassada pelo professor e, sim, para saber se ele, além dos conhecimentos construídos a partir das informações transmitidas pelo professor ou buscadas por ele próprio, adquiriu as competências habilidades essenciais para sua participação efetiva na sociedade, que deveriam ser desenvolvidas pela escola, diante de sua responsabilidade de formar integralmente os alunos, para que eles possam viver o hoje e se preparem para

Avaliar em atitude processual não requer o emprego de (muitos) instrumentos, no entanto eles não ficam banidos na avaliação-ensino.

A avaliação ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo sujeitos seus professor e aluno, enquanto os conteúdos constituem o seu objeto. A avaliação estabelece muitas vezes relação complexa entre avaliador e avaliado, revelando-se questão subjetiva. Sim, mesmo que baseando-se em parâmetros específicos, a subjetividade na avaliação permanece, e como tal deve ser levada em consideração.

Gostos, maneiras diferentes de ser, de comportar-se, de sentir e de perceber variam de pessoa para pessoa. Por exemplo, no parâmetro de degustação, um vinho branco seco pode cair no gosto do aluno, mas não necessariamente no do avaliador e vice-versa, carregando o fator avaliação forte teor subjetivo.

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

¹ As linhas de pesquisa e a produção científica do autor compreendem a avaliação da aprendizagem e a institucional.

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 almeja 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 sentido, 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 (ensinar avaliando e avaliar ensinando) 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 (BOTH, 1999).

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 novos 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 aluno 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.

*O sal interpenetra a carne por osmose.
A avaliação interpenetra o ensino como que por osmose.*

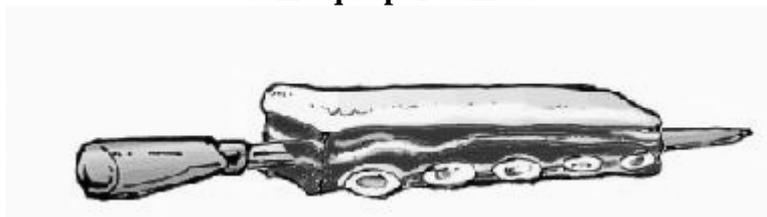
É a avaliação-ensino uma questão essencialmente de competência, de capacidade, de habilidade e de boa convivência, visto não existir dicotomia entre ensinar e avaliar, ainda que cada um se caracterize com peculiaridades que não lhes dão direcionamento individual, mas intercomplementar.

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, sua metodologia de atuação, respeitando-lhes as características de caminhada próprias, 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.

Ainda, valendo-se dos aspectos figurativos das atribuições do sal quando interpenetra a carne por osmose e da função da avaliação quando imerge na aprendizagem como que por osmose, podem ser exaradas algumas ilações, ao mesmo tempo comparativas e convergentes, com relação aos resultados que ambos cumprem.

Sal e carne formam processo por osmose; avaliação e ensino formam processo como que por osmose



a) função do sal na carne: sabor

- ✓ o sal se incorpora na carne (TODA) por osmose;
- ✓ o sal dá sabor à carne;
- ✓ o sal dá sentido à carne;
- ✓ o sal dá objetivo à carne;
- ✓ sal e carne formam processo conjunto, interdependente, simultâneo e permanente.

b) função da avaliação no ensino: aprendizagem

- ✓ a avaliação se incorpora no ensino (TODO) como que por osmose;
- ✓ a avaliação diagnostica a efetividade (eficiência e eficácia) do ensino;
- ✓ a avaliação dá sentido ao ensino;
- ✓ a avaliação dá objetivo ao ensino;
- ✓ avaliação e ensino requerem um profissional competente, capaz, hábil e que sabe conviver;
- ✓ avaliação e ensino formam processo conjunto, interdependente, simultâneo e permanente.

2. Só existe aprendizagem com avaliação pertinente

A avaliação é um dos aspectos principais do processo de aprendizagem. Por isso, cabe levar firmemente em conta a avaliação como elemento que permite aos professores e estudantes perceberem o quanto foi apreendido e qual o hiato existente, porventura, entre o ensinar e o apreender bem e o avaliar com pertinência.

Nas instituições de ensino existe forte consciência pela boa qualidade da aprendizagem, em que os seus professores sabem ensinar e avaliar, e que os seus alunos conhecem os caminhos do aprender. No entanto, mesmo assim cabe reavivar de vez em quando a consciência acadêmica e enveredar pelos caminhos da troca de idéias a respeito daquilo que todos entendem dominar plenamente, como no caso da avaliação.

O foco principal da avaliação não é o de aprovar ou reprovar os alunos, mas que, a partir dela, consigam perceber o quanto e em que condições dominam, conseguem relacionar e aplicar os conteúdos e conhecimentos inerentes às temáticas diversas que compõem os currículos que estão cumprindo.

Assim sendo, não é o professor o único responsável pela aprovação ou reprovação dos seus alunos, pois os estudantes também decidem em que medida querem se envolver com a aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que a aprendizagem em maior ou menor escala também tem a ver, e muito, com a capacidade que o professor demonstra em comprometer o alunado com ela.

Por isso, também cabe ao professor permitir suficiente liberdade aos alunos que verdadeiramente queiram por decisão própria optar ou pela aprovação ou pela sua reprovação.

Priorizar a aprovação como resultado de uma excelente aprendizagem, constitui meta principal numa instituição de ensino, ainda que a reprovação também caiba estar nos planos docentes, quando alunos assim a desejarem e a fizerem por merecer.

Avaliar em atitude processual não requer o emprego de (muitos) instrumentos, no entanto eles não ficam banidos na avaliação-ensino, ou melhor, quando se ensina avaliando e se avalia ensinando.

A avaliação ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo sujeitos seus professor e aluno, enquanto os conteúdos constituem o seu objeto. A avaliação estabelece muitas vezes relação complexa entre avaliador e avaliado, revelando-se questão subjetiva. Sim, mesmo que baseando-se em parâmetros específicos, a subjetividade na avaliação permanece, e como tal deve ser levada em consideração.

Gostos, maneiras diferentes de ser, de comportar-se, de sentir e de perceber variam de pessoa para pessoa. Por exemplo, no parâmetro de degustação, um vinho branco seco pode cair no gosto do aluno, mas não necessariamente no do avaliador e vice-versa, carregando o fator avaliação forte teor subjetivo.

A avaliação sabe permear a diversidade cultural dos alunos, assim como a educação se estabelece a partir de aprendizagens diversas e de âmbito interdisciplinar.

Para Saraiva (2005), “se a avaliação permear todo o processo de ensino-aprendizagem e se for entendida em todas as suas dimensões- avaliação do aluno, do professor, da escola-, possibilitará ajustes que contribuirão para que a tarefa educativa seja coroada de sucesso.”

A autora ainda arremata dizendo que “avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Se não houver a aprendizagem esperada estamos diante de uma certeza -o ensino não cumpriu sua finalidade- a de fazer aprender.” (ibid)

Saraiva (ibidem), por fim, faz referência ao papel da avaliação, dando a entender não caber aos sistemas de ensino tanto federal quanto estaduais e municipais valerem-se dela ou para aprovar ou para reprovar, ao sabor das conveniências políticas:

um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos encontra na avaliação, não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem.

Ensino, avaliação e aprendizagem não se justificam plenamente por si só, mas sempre em função de um bem acadêmico maior, o da educação. E para uma compreensão melhor do que seja educação, tem ela sua origem no verbo educar, que, por sua vez, provém do verbo latino *educere*, que significa trazer para fora, fazer desabrochar. E desabrochar quer dizer mostrar-se para a vida de forma real, revelar-se para o mundo externo, desvelar potencialidades como desdobramentos da educação.

O substantivo educação possui semelhante sentido em todos os quadrantes do mundo e brasileiros, ainda que o seu principal componente, a percepção comportamental, demonstre diversidade de entendimento quanto ao certo e ao errado, ao bem e ao mal, não só

de país em país, como em termos regionais. Esta experiência é percebida de forma bastante nítida, quando em viagens por todas as regiões deste país.

Percebe-se, então, que a concepção de educação mantém estreita semelhança em todo o país, ainda que o seu desdobramento e vivência sejam diversos, segundo a diversidade cultural e comportamental de cada região.

Se, por exemplo, um casal residente na região sul do país, onde as liberdades comportamentais são, por vezes, mais contidas, tivesse que, abruptamente, responsabilizar-se pela educação dos filhos adolescentes de um casal da região sudeste, certamente enfrentaria contrariedades na tarefa de educar esses jovens.

No entanto, isto não significa que a forma de conceber educação em uma região seja mais correta quando comparada com a de outra. Trata-se apenas de diversidade cultural e comportamental a ser necessariamente levada em conta.

É por estas e outras que políticas educacionais nem sempre são de todos os brasileiros, ainda que a sua intenção, ao serem traçadas, seja favorecer a todos.

Por conta de uma diversidade cultural tão nitidamente presente, de região em região, o “remédio” certo a ser aplicado por pais e educadores para que uma mudança comportamental ocorra de maneira igualmente diversa, não é tarefa singular. Por isso da imprescindível necessidade de as políticas educacionais, ao serem traçadas em nível federal, deverem contemplar suficiente flexibilidade de desdobramento e de aplicação aos organismos de educação estaduais e municipais, segundo a diversidade de percepção e vivência dos seus usos e costumes.

3. Avaliação com sentido de pesquisa

Sabe-se que avaliar é um dos pressupostos que está presente nas atividades educacionais, econômicas e sociais desde os tempos mais remotos da humanidade. No entanto, mesmo que a ação de avaliar remonte ao surgimento dos primeiros seres humanos na terra, ainda assim o seu domínio causa até hoje um misto de constrangimentos, de satisfação, de incertezas, de premiação e, por vezes, até de punição tanto socialmente quanto no meio acadêmico.

É por isso que a literatura sobre a temática *avaliação* não tem interrompida sua trajetória de crescimento. Ocorre que muito se escreve sobre avaliação, mas pouco se sabe sobre ela, sobre seu papel a cumprir.

Desde os mais longínquos tempos, vem sendo tornada de domínio público a história evolutiva do sentido de avaliação. Assim, conta-se 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.

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.

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 desmi(s)tificar 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 reforço, 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.

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 até então 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 avaliativa. 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.

Sabe-se 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..." (AGUILAR, 1994, p. 31-32) .

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

Considerações Finais

Todo o tipo de aprendizagem obtido de maneira formal ou informal origina-se de alguma maneira a partir de ações de ensino e de avaliação.

E o enfoque maior deste trabalho justamente teve por fim último a aprendizagem, conquistada pela ação simultânea de ensino e de avaliação, ou, em outras palavras, pelo ensinar avaliando e pelo avaliar ensinando.

Ainda é fato bastante comum entre a comunidade acadêmica estabelecer dois pesos e duas medidas ao ensino e à avaliação, como se sua intervenção na formação da aprendizagem tivesse que ocorrer necessariamente em dois tempos distintos, ou seja, primeiro ensinar para depois avaliar a aprendizagem assimilada.

Este trabalho também teve um de seus objetivos voltados especialmente para o estabelecimento de permanente debate em torno deste tema da simultaneidade de ação e intervenção do ensino e da avaliação na formação da aprendizagem.

Sabe-se ser boa parte da comunidade acadêmica um tanto reticente a iniciativas deste tipo, uma vez que o debate estabelecido mais na base dos meros conceitos de avaliação torna-se tarefa mais fácil a ser assumida.

Referências

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.

GAGE, N. L. Handbook of research on teaching. Rand McNally, Chicago, 1971.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e Planejamento Educacional: problemas conceituais e metodológicos. Cadernos de Pesquisa, n. 7, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1973.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos proposições. 8. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

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.

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.

UNIVERSIDADE de Brasília e Instituto de Educação Superior de Brasília. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional a Distância. Mapas Conceituais. Brasília, 2000.