

Avalia3o e Interdisciplinaridade

Prof.a. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda¹
Arlete Zanetti Soares²
Leomar Kieckhoefel³
Luiza Percevallis Pereira⁴

Resumo: Diante do desafio de uma educa3o pautada em prop3sitos e metas, o objetivo deste artigo 3 discutir a avalia3o, n3o como parte isolada do processo de aprendizagem, mas como um processo contínuo, constante na pr3tica educativa e na forma3o do professor. Para isto, vislumbramos um olhar e uma atitude interdisciplinar perante a avalia3o.

Palavras-chave: avalia3o, interdisciplinaridade, forma3o do professor.

Evaluation and Interdisciplinarity

Abstract: In face of an education challenge based in goals and purposes, the aim of the present data is to discuss the evaluation, not as an isolated part of learning process, but as part of a continuum process, that is constant in educational practice and in professor formation. For this reason, we glimpse of an interdisciplinary look and attitude in the presence of a correct evaluation.

Key-words: evaluation, interdisciplinarity, professor formation.

Introdu3o

Ao avaliarmos interdisciplinarmente, olhamos por camadas. A primeira camada remete-nos a olhar a sala toda, a escola e seu entorno – o seu espa3o imediato. A segunda camada remete-nos olhar a transitoriedade do espa3o, ou seja: como est3, como foi e como se constituiria num vir a ser. A terceira camada remete-nos a olhar as condi3o3es do espa3o atemporal, onde este foi gestado; olhamos cuidadosamente e diagnosticamos potencialidades – objetivas e subjetivas; reais e aparentes; perenes e transit3rias – aproximamo-nos de um espa3o, num tempo situado. A quarta camada converge nosso olhar para o aluno, sua posi3o atual, seus desejos, suas potencialidades – procuramos reconhec3-lo de soslaio. A quinta camada converge nosso olhar para o professor – o que conhece, o que desconhece, seus medos, inseguran3as e seu arsenal de probabilidades de 3xito e fracasso - aprendemos a respeit3-lo. Na sexta camada voltamo-nos a n3s mesmos enquanto avaliadores, constatando e vivendo em si pr3prios, a exist3ncia de possibilidades de avaliar cada camada. Assim como num espelho, aprendemos a avaliar-nos no confronto com a escola, a comunidade, a sala de aula, o aluno – os saberes da nossa compet3ncia, os da compet3ncia alheia – desapegamo-nos, desnudando o pr3prio ser.

Uma grande rede se organiza em nosso entorno e percebemo-nos sempre provis3rios e incompletos como a escola, o professor, o aluno, a vida.

¹ Bolsista de Produtividade em Pesquisa ID. Orientador de Mestrado e Doutorado. Doutorado pela Universidade de S3o Paulo (1984). Livre Doc3ncia pela Universidade Estadual Paulista J3lio de Mesquita Filho (1991), Atua3o em Ensino-Aprendizagem, Professor Titular da Pontif3cia Universidade Cat3lica de S3o Paulo. jfazenda@uol.com.br

² Mestrado em Educa3o pela Universidade Cidade de S3o Paulo, Brasil (2007), Doutoranda pela PUC-SP (2008), PEB II da Escola Estadual M3xico, Professora Titular de Ensino Fundamental e M3dio da Prefeitura do Munic3pio de S3o Paulo, Pesquisadora e colaboradora do GEPI. prof.arlete@uol.com.br

³ Mestrado em Educa3o pela Unicid (2007), Professor (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e P3s-gradua3o); Pesquisador e colaborador do GEPI. leomarki@uol.com.br

⁴ Mestrado em Educa3o pela Unicid (2007), Gradua3o em Pedagogia pela USP (1972), Atua3o em Ensino-Aprendizagem, Consultora sobre Educa3o Inclusiva, Pesquisadora e colaboradora do GEPI. lpercevallispereira@yahoo.com.br

A necessidade de um olhar contínuo

A avaliação da aprendizagem se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas. (LUCKESI, 2005, p. 07)

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano, por isso, freqüentemente analisamos e julgamos os nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos.

Para Saul (2000, p. 25), “esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre a deformação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolve sentimentos e pode ser verbalizado ou não”.

Assim, ao escrevermos sobre o tema proposto “Avaliação e Interdisciplinaridade”, entendemo-la como um processo contínuo. Este remete-nos a refletirmos inicialmente, que a avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais freqüente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação; todavia, ainda é entendida como parte isolada do processo de aprendizagem.

Os professores são constantemente questionados sobre o tema avaliação, bem como, alunos de diferentes níveis de ensino. Todos são unânimes perante a sua necessidade, assim como, com sua complexibilidade.

Segundo Sant’Anna (1995, p. 13), “[...] tanto educadores quanto educandos reconhecem o significado de valorar, os resultados ou suas expectativas, seja qual foi o aspecto de vida em que estejam envolvidos”.

Para Rabelo (1998, p. 21),

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos de um processo de ensino e de aprendizagem que, estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Do mesmo modo, as alterações no processo de avaliação poderão conduzir a uma transformação de ensino.

A avaliação, como tal, não é uma nova ideia que surge atualmente, ela é tão antiga quanto o processo educacional. Mas o que existe, é uma vontade muito grande de mudanças que deveriam ocorrer na avaliação e na sua forma de aplicação. Então, a avaliação deveria estar mais a serviço do aluno do que a serviço do sistema.

No entanto como se verifica no cotidiano escolar, desde a pré-escola até a universidade, não é a avaliação, embora parte do processo educacional, que faz professor e aluno reverem suas ações e refletirem sobre seus erros e avanços na construção do conhecimento. Conforme Perrenoud (1999, p. 16), “resta muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa”.

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo e perceber os verdadeiros problemas para buscar resolvê-los. É dito que a avaliação é feita para mudar. Avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com provas e notas, a ponto de ser uma das maiores preocupações de pais, alunos, professores e gestores e, no entanto, as coisas não mudam. “Por que a avaliação não está ajudando a mudar?” (VASCONCELLOS, 1998, p. 15).

A avaliação, em algumas situações, tem sido utilizada como aspecto controlador por parte dos professores que estabelecem os instrumentos de verificação

da aprendizagem do aluno, instrumentos esses padronizados como provas, chamada oral ou exercícios de múltipla escolha, nos quais consideram como correta uma única resposta a determinada questão. Enfatizam somente os conteúdos que foram transmitidos, não consideram as diferenças individuais do aluno e desvalorizam conhecimentos que possam mostrar suas experiências e suas diversas fontes, o que muitas vezes pode limitar a sua criatividade.

Dessa forma, o processo de avaliação se torna discutível, pois até que ponto esta avaliação apresenta as verdadeiras dificuldades dos alunos? Torna-se angustiante também perante alunos e professores por vir acompanhada de incertezas e incoerências.

A avaliação da aprendizagem é uma categoria pedagógico-didática do processo de ensino e aprendizagem e tem ocupado lugares de destaque nas análises e projetos de reformulações dos currículos escolares, por tratar-se de um dos momentos relevantes do processo de aprendizagem. No entanto, a grande maioria das escolas e dos professores faz uso da avaliação exclusivamente para classificar os educandos quanto ao seu desempenho escolar. Muitas vezes é utilizada como punição, como forma de intimidar alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula ou como julgamento nos conselhos de classe e série, geralmente realizados ao final de bimestres ou semestres, para apresentação de notas, faltas e pareceres sobre alunos e não como um momento de reflexão conjunta, para levantar dificuldades de alunos e professores, a fim de serem auxiliados em seu desenvolvimento.

Para Rays (1998, s. p.),

Ao lado do emprego restrito desse procedimento pedagógico poucos são os educadores que estão avaliando corretamente a aprendizagem dos educandos. Os demais educadores insistem em continuar avaliando a partir de concepção de ensino e de aprendizagem que não condiz com o tipo de assimilação que a sociedade de nosso tempo requer.

A época em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar, pois a atividade humana é finalística, isto é, supõe fins a atingir. Nessa perspectiva, a educação se realiza em função de propósitos e metas, e a atuação de professores e alunos no processo de aprendizagem está orientada para a consecução de objetivos.

Há uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação. Portanto, “avaliar consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados”. (HAYDT, 1997, p. 29). A avaliação é funcional, pois é realizada em função dos objetivos estabelecidos.

Para ser considerada válida, a avaliação deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário, o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouca valia para determinar o que cada aluno realmente aprendeu. Então, é a partir da formulação dos objetivos que norteiam o processo de aprendizagem que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que, normalmente, se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos – o momento do planejamento.

Para que a avaliação desempenhe as novas funções que a educação exige atualmente, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação. Desse modo, “[...] ao verificar o rendimento escolar de seus alunos, o professor está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu”. (HAYDT, 1997, p. 54).

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, é preciso que seja tão extensa quanto possível, e que as amostras sejam deveras representativas do conjunto, destaca a referendada autora. Dessa forma, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado pelos professores para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem para que este obtenha o sucesso necessário, em todo seu desenvolvimento.

A avaliação inserida na prática pedagógica

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo numa sociedade de classes. Não há espaço para neutralidade, pois “[...] posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 45).

É neste aspecto que ocorre uma distorção entre a proposta de educação e a prática efetiva. Isso é decorrente de uma prática de planejamento meramente formal, que leva os professores simplesmente a “esquecerem” quais foram os objetivos propostos. A superação desta contradição ocorre através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática. O papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão. E, principalmente, para que os alunos aprendam mais e melhor deve ocorrer mudança de postura do professor. Precisa-se inserir a reflexão no contexto educativo.

Na medida em que o professor/gestor enfrente “como o aluno aprende”, sua forma de trabalho em sala de aula, necessariamente, terá que mudar e superar tanto os conteúdos desvinculados das reais necessidades das crianças, quanto a metodologia passiva, de presença tão marcante ainda na escola brasileira. Diante das dificuldades apresentadas na avaliação, as perguntas que se podem fazer são: Por que meu aluno não está aprendendo? O que posso fazer? Afinal, qual o nosso papel: cumprir o programa, ou comprometer-nos com a aprendizagem do aluno?

Entende-se que a efetiva mudança da mentalidade vem articulada a uma mudança da prática. Pela sua prática o professor deve colocar o eixo do seu trabalho: fiscalizar/medir/julgar, propiciar a aprendizagem, ou seja, o maior objetivo deve ser o de contribuir para com a formação integral do sujeito. Dessa forma, é possível caminhar no sentido da superação do fracasso escolar, pois como afirma Carragher (1990, p. 42),

O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) de desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe.

Para aqueles que ingressam e permanecem na escola, o trabalho do professor será muito significativo. Entretanto, de acordo com Luckesi (1998, p. 122),

Muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativos. O cumprimento mecânico da atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do educando.

A democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória de instrução, destaca ainda o referendado autor.

O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver. Ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões do mundo que o cerceiam. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão do mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real.

Os conhecimentos assimilados pelos educandos servem de suporte para a formação de habilidades, hábitos e convicções. Assim, “As habilidades [...] demonstram que cada educando tornou efetivamente seu os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e dependência”. (LUCKESI, 1998, p. 127).

As habilidades necessitam transformarem-se em hábitos, em automatismos que possibilitam uma ação inteligente, rápida, precisa e satisfatória. Um sujeito é hábil quando possui hábitos que são dinâmicos, ativos, renovados permanentemente pela prática e pela reflexão sobre a prática. Para Luckesi (1998, p. 133), “[...] ensinar significa criar condições para que o educando efetivamente entenda aquilo que se está querendo que ele aprenda”. Para que a aprendizagem se efetue, os conteúdos necessitam ser compreendidos e internalizados.

A avaliação é, então, um momento do trabalho escolar, que se distingue dos outros, mais por uma certa dramatização da situação do que pelo conteúdo de tarefas.

Para Haydt (1997, p. 28), “[...] a avaliação não deve ser semelhante à um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados, ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la”.

A avaliação é um processo e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo de aprendizagem. Dessa maneira, sendo um processo constante na prática educativa, poderá ocorrer mudança da prática de avaliação, o que implica numa revisão de concepções de aprendizagem. É um equívoco querer mudá-la sem mudar a forma de trabalho em sala de aula: Como fazer avaliação no processo, se não há participação constante do aluno em sala? O essencial está mantido e tenta-se apenas fazer uma avaliação “diferente”. Se for repetitiva, decorativa, ingênua, passiva, como propor uma avaliação crítica, participativa, reflexiva?

Para Vasconcellos (1998, p. 78), “Uma vez que se tenha mudado a dinâmica do trabalho, ter-se-á condições de mudar a avaliação”. Prossegue Vasconcellos (1998), ao dizer que se a aula é meramente expositiva, por maior que seja a vontade, não se conseguirá acompanhar como o aluno constrói seu conhecimento, pela ausência de expressão, posto que monopoliza a palavra. Alguns professores chegam a argumentar: “Ah, mas eu vejo pelo olho do aluno”. Doce ilusão!

Ingenuamente, o professor pode ter determinado o tipo de prática, mas mesmo assim ela não é neutra; há uma correlação entre sua metodologia e o temor do aluno em relação à avaliação. Se não muda a forma de trabalho, não há mudança da avaliação que se sustenta. Mas é através da avaliação, que podemos perceber a necessidade da mudança e chegar a reformular a prática pedagógica. Normalmente, nas escolas há grande destaque apenas para a avaliação do aluno, desconsiderando outros aspectos. Deve ocorrer a articulação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino.

Para Vasconcellos (1998, p.78), “Se bem feita, a avaliação pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor, mas ela não pode, por si, alterar a qualidade da aprendizagem”. É comum o professor se questionar: “Como avaliar um aluno que não se interessa?”; “Como avaliar um aluno que falta muito?” Na maioria das vezes, a dificuldade não está na avaliação em si, mas no relacionamento, no contrato pedagógico, sendo isto o que deve ser trabalhado. Assim, vale salientar que a avaliação está profundamente integrada no processo de aprendizagem. E que o melhor método de avaliação é o método de reflexão sobre a própria prática e re-planejar o processo de ensino-aprendizagem.

O professor no processo de avaliação

Deve-se analisar ainda a posição do professor na avaliação, não como mero cobrador de conteúdo, mas como um profissional preparado para diversificar as formas de avaliação, que esteja aberto para novas tecnologias e avanços na educação, que tenha a autoavaliação como referência para seu trabalho. Afinal, é ele quem conduz o processo educativo.

Dessa forma, em que medida o professor compreende e valoriza as diferentes manifestações dos alunos diante de tarefas de aprendizagem? Estará este professor buscando uniformidade nas respostas deles ou provocando as diferenciadas formas de expressão ou alternativas de solução às “charadas” propostas? Poderá a escola entender como possível a formação de turmas homogêneas? Poderemos conceber um grupo de alunos como “iguais” em sua maneira de compreender o mundo? Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos?

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Dessa forma, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Há aprendizagens que ocorrem na sala de aula e das quais, muitas vezes, não estamos conscientes. São as aprendizagens que não se fazem presentes nas notas dos alunos, mas que decorrem de suas vidas como pessoas. Considere, por exemplo, a importância de que se reveste a personalidade, o modo de ser do professor.

Ramos (2006) destaca que é necessário conhecer a realidade do aluno, considerando a etapa do desenvolvimento na qual ele se encontra, devendo levar em conta erros e acertos no processo e integrando-se os interesses individuais que possam ajudar. O mesmo autor (2006, p. 78) também relata que “esses entendimentos avaliativos são fundamentais para se trabalhar as diferenças. Portanto, para avaliar a aprendizagem é preciso, antes de tudo, ter essas concepções, esse olhar especial para o ser”.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 79), “muitos professores já se libertaram de nota e convivem com tranquilidade com ela, pois não precisam utilizá-la como elemento organizador da relação pedagógica”.

Sendo assim, há uma atividade quase que infinita entre o professor e a avaliação, pois o primeiro não existe sem o segundo e vice-versa. Para Sant’Anna (1995, p. 23), “o professor é um educador. Educação é um ato essencialmente humano”. Desse modo, é preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito. A avaliação consiste em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando compreendermos o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência.

Diz ainda Sant’Anna (1995, p. 24),

O professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constatará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro.

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza possibilitam aos alunos novas e significativas aprendizagens e, ainda, se o processo de aprendizagem transcorre de maneira produtiva.

Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Para acreditar na presença do aluno no processo de avaliação, precisa-se também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-los. Os alunos sentir-se-ão estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo de seus objetivos.

A avaliação no processo de aprendizagem

A avaliação está presente em todas as escolas e em todos os momentos pedagógicos, fornecendo informações úteis aos alunos, professores, responsáveis pelo planejamento e supervisão do currículo, orientadores, gestores e pesquisadores. Para tanto, Carrol apud Vasconcellos (1993, p. 24) compara a avaliação com a seguinte história:

Romão disse a um ratinho que ia passando por perto dele: pare aí. Temos já de ir ao juiz. Quero te acusar. Vamos, respondeu o ratinho. A consciência de nada me acusa e saberei defender-me. Muito bem, disse o gato. Aqui estamos diante do senhor juiz. Não o vejo, disse o ratinho. O juiz sou eu, disse o gato. E o júri? Perguntou o ratinho. O júri também sou eu, disse o gato. E o promotor? Perguntou o ratinho. O promotor também sou eu. Então você é tudo? Disse o ratinho. Sim, porque sou o gato. Vou acusar você, julgar você, comer você.

A avaliação, quando alicerçada nos princípios do autoritarismo, como se vê nesta história, não traz nenhum benefício para alunos e professores, pois não é entendida como um processo entre sujeitos, mas sim, um processo em que apenas um detém o saber e o outro deve se sujeitar a tudo o que for determinado porque assim é que deve ser. Esse modelo classificatório e excludente de avaliação se instalou junto com a burguesia, a qual queria garantir os benefícios que havia adquirido, tanto sociais quanto econômicos. Conseqüentemente, nesse sentido, a avaliação educacional e a aprendizagem estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade. Dessa forma, Manuel e Méndez (2002, p. 16) nos dizem que

A avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantido a publicidade e o conhecimento dos critérios que serão aplicados. Na avaliação, os critérios de valorização e de correção deverão ser explícitos, públicos e publicados, negociados entre o professor e os alunos.

Para que a avaliação realmente tenha o caráter diagnóstico, ou seja, sirva como meio para esclarecer o que acontece, é preciso que ela leve em consideração todos os envolvidos no processo escolar, e realmente, através dos resultados, haja a percepção do que foi compreendido e o que ainda precisa ser retomado. Mas, mesmo sabendo que é para isto que serve a avaliação, as notas ainda estão presentes, e bem

vivas em muitos sistemas escolares, servindo apenas para medir o que o aluno conseguiu aprender.

A avaliação precisa ser compreendida não como uma medida, mas como um ato que visa diagnosticar o que ainda precisa ser ensinado ou aprendido. É ela que fornece informações apropriadas e fidedignas, ajudando assim o professor/gestor na tomada de posições oportunas e seguras, que realmente visem o desenvolvimento integral do aluno. (VASCONCELLOS, 1998).

Logo, deve ter também compatibilidade com o que já foi proposto, ou seja, deve diagnosticar o que já foi preestabelecido e não surgir do nada, de algo absurdo que não foi trabalhado em sala de aula. E, além disso, deve avaliar todos os integrantes e partícipes do processo e para isso, utilizar-se de diversas formas para desempenhar um papel eficiente.

Por ser a avaliação uma das temáticas mais polêmicas dentro do contexto escolar, ela pode estar associada a muitos mitos, conceitos e assim, há uma grande dificuldade para que haja um consenso entre o que realmente é a avaliação e como esta deve ser feita, para que cumpra seu verdadeiro papel de diagnosticar as dificuldades e o crescimento dos envolvidos no processo educacional.

O olhar interdisciplinar sobre a avaliação

A atitude reflexiva sobre a prática é a única forma de melhorarmos a própria prática. É para isso que servem os encontros de formação, que possibilitam a aproximação das pessoas, o diálogo com o outro, com o diferente que amplia a visão, proporcionando um ambiente favorável às trocas, à participação e ao comprometimento.

Nesse sentido a reflexão sobre avaliação deve objetivar que os alunos aprendam mais e melhor o que demanda uma mudança de postura por parte do professor e da comunidade educacional como um todo. Sendo assim, grandes desafios esperam por nós professores e grandes são as mudanças que a avaliação escolar necessita para comportar a inteireza dos sujeitos em seu processo de formação dos saberes.

Para tratar da avaliação como parte do processo de aprendizagem ou para ressignificá-la, entendida esta atividade como forma de valorizar e estimular a aprendizagem, refletimos sobre a interdisciplinaridade. Inicialmente sobre os estudos de Lenoir (2001, p. 6) que escreve sobre a interdisciplinaridade em três perspectivas diferentes: a francesa, a americana e a brasileira. Todas se aproximam, embora com suas diversidades principalmente culturais, num objetivo comum que é a formação para o ensino.

A primeira dimensão se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção dos países de língua francesa, fortemente marcada por preocupações críticas e epistemológicas; busca a unidade do saber por uma síntese conceitual e uma unificação das ciências pela hierarquização das disciplinas científicas ou por uma superciência. A preocupação francesa é com a instrução, o saber racional que problematiza o saber, para questionar o sentido, antes de agir.

A segunda se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção da América do Norte, de origem anglo-saxônica, que utiliza um saber mais útil, funcional e operacional para a solução de problemas da sociedade. A interdisciplinaridade é instrumental, operatória e metodológica, é o saber – fazer que favorece intervir sobre e no mundo para, a partir disso, constituir o saber – ser. Estas duas dimensões são formadas por processos históricos diferentes e por tradições e valores culturais que esses países passaram em suas colonizações, cujos reflexos se veem nas sociedades até

hoje. Contudo, atualmente, a preocupação é com a formação de seres humanos livres e emancipados e com sua inserção e integração em uma sociedade jovem, multiétnica às culturas e às crenças religiosas diversas.

A terceira dimensão se refere à interdisciplinaridade sob a concepção brasileira, principalmente sobre a teoria de Ivani Fazenda, com uma perspectiva fenomenológica que tem o olhar voltado para a subjetividade dos sujeitos, à prática e experiência, à necessidade do autoconhecimento, ao diálogo com o outro, para uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser. Dessa forma, refletimos não sobre a maneira mais pragmática, a norte-americana, ou a mais racional, a francesa, mas a que retrata a cultura brasileira, mais voltada à atitude ou a uma atitude interdisciplinar diante da avaliação.

Neste aspecto, a avaliação deve ser entendida como avaliação formativa, não fragmentada ou disciplinarizada, mas vinculada ao processo de aprendizagem, ao projeto pedagógico e articulada a todo o contexto educacional. Esta abordagem de avaliação pressupõe a coerência diante da forma que se trabalha com a forma com que se avalia, o compromisso, o envolvimento, o comprometimento entre projetos e pessoas e o diálogo. São posicionamentos básicos para que se possa fundamentar melhor uma concepção de avaliação.

É preciso abertura para entender que o conhecimento é importante e para respeitar as diferentes fontes que originam informações. Essa atitude que amplia a visão valoriza também o saber popular que sempre é anulado sob o pretexto de não ser científico. Sob este aspecto, a avaliação precisa ser vista como meio para a construção de conhecimento, baseada nas relações, nas informações e nos conhecimentos dos alunos, que devem ser vistos como pilares que sustentam a relação professor-aluno e o seu relacionamento com o conhecimento.

É preciso sensibilidade e formação adequada para poder entender o processo interdisciplinar, para esperar o que ainda não se consumou, para desenvolver a criação e imaginação possibilitadoras da atitude interdisciplinar.

Os cinco princípios, que formam a base da teoria interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego, também devem permear a avaliação. Humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura.

A interdisciplinaridade é um movimento que se aprende praticando, vivendo, não se ensina; portanto exige-se um novo posicionamento diante da prática educacional e da vida, pois a interdisciplinaridade é o motor de transformação, de mudança social, em que a comunicação, o diálogo e a parceria são fundamentais para que ela ocorra. É preciso integração, o momento da interdisciplinaridade em que há a organização das disciplinas, num programa de estudos, é o conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias, é integrar conhecimentos parciais e específicos em busca da totalidade do conhecimento. Referimo-nos a uma integração do conhecimento no movimento de (re)construção que, através de novos questionamentos, novas buscas, transforma o entendimento da realidade presente.

Segundo Fazenda (2002b, p.40):

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano.

Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade se apóia na tríade, formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer. “A ação do educador será a de decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes”. (FAZENDA, 2003, p. 38).

Neste diálogo entre professor e aluno, ambos poderão conhecer a si, o outro e o mundo. Esse conhecimento se dá por meio da palavra e da ação. É pela palavra, pela comunicação, pela intersecção do “entre” que se dá o sentido de pertencimento, de conhecimento da cultura, do mundo e, portanto, da transformação da vida.

O fazer interdisciplinar possibilita um olhar mais atento para o cotidiano escolar e para o favorecimento de partilhas, das parcerias entre pessoas, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento.

É a partir destas possibilidades que voltamos os nossos olhares sobre um contexto ampliado da avaliação educacional, um olhar interdisciplinar como Gaeta (2002, p. 224) o descreve:

Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência.

Esse olhar que transgride regras e disciplinas nos possibilita andar pelos diversos caminhos da avaliação do sistema hierarquizado de ensino para reafirmarmos a importância da parceria, categoria valorizada por Fazenda (2002), para a união das instâncias educacionais, e por meio desta, da intersecção de seus objetivos e das interações entre as pessoas.

Para tal desafio trazemos para esta reflexão o conceito de “diferentes níveis de realidade”, uma noção advinda da física quântica que ocorreu quando o avanço tecnológico proporcionou que a física penetrasse o interior do átomo. A Interdisciplinaridade considera que conceitos de uma disciplina podem produzir novas abordagens e visões sobre velhos problemas de outras disciplinas. Desse modo trazemos esse conceito da física para que possamos ampliar nosso olhar sobre a avaliação educacional.

Através do conceito de “diferentes níveis de realidade” ficou comprovado que as leis e as lógicas presentes na escala microscópica eram diferentes das encontradas na escala macroscópica. Juntamente com Sommerman (2005, p. 28) relatamos como se deu essa constatação:

O reaparecimento desse conceito de níveis de realidade ocorreu no início do século XX, quando o monismo materialista ou o reducionismo epistemológico, que afirmava a existência de um nível de realidade, aquele percebido pelos nossos sentidos, foi invadido pelo próprio empirismo científico, uma vez que a física comprovou a existência de, no mínimo, dois níveis de realidade, regidos por leis e lógicas distintas: o nível macrofísico (o das grandes escalas) e o nível microfísico (o do interior do átomo).

Voltando o nosso olhar para as reflexões feitas anteriormente, percebemos que a avaliação educacional também acontece em “diferentes níveis de realidade”. Nas entrelinhas do texto podemos apreender o nível macro e micro de realidade já subdivididos. O nível macro tem como foco o mundo da cultura e o contexto

institucional mais amplo e o nível micro, o ser humano e a instituição escolar. Cada nível de realidade tem uma lógica e estrutura diferentes.

O nível institucional organiza o capital humano e a estrutura do sistema educacional. Essa organização se efetiva, segundo Sacristán (2002, p. 30) em estruturas universais e homogêneas que servem: à cultura, à economia, à política e à sociedade, aos indivíduos e à educação.

Segundo Hoffman apud Buarque (2005, p.78), o objetivo atual da educação é a formação para uma “civilização do conhecimento”, mas nos revela que estamos longe de conseguir esse objetivo, conforme suas palavras:

Nunca a universidade será capaz de realizar plenamente a sua tarefa, se na base tivermos 20 milhões de pessoas que não sabem ler, se tivermos dois terços das nossas crianças sendo expulsas da escola antes de completarem o ensino médio, poucos terminarem um ensino médio com a qualidade que o conhecimento vai exigir.

Com Hoffman (2005, p. 78) consideramos que esses dados se referem ao problema da exclusão educacional em nosso país, com os sistemas instituídos de avaliação e devido às concepções diversificadas e conflitantes de aprendizagem e educação.

O segundo nível macro de realidade se refere à cultura em geral. Compreendemos, com Sacristán (2002, p. 212), que a “cultura” é algo dado objetivamente para a educação, mas é conteúdo que deve ser pensado, “é um patrimônio de todos que deve ser melhorado”.

Apresenta dupla expectativa: a do passado e a do futuro. A atitude educativa como uma ação exercida reflexivamente supera a visão da educação como reprodutora da cultura e se volta aos indivíduos, pois eles são seus possuidores e podem interferir, alterando-a. Desse modo já adentramos no nível micro de realidade.

A primeira subdivisão deste nível micro da realidade diz respeito à individualidade do sujeito, em seu processo de construção do conhecimento e de constituição da própria subjetividade. Nesse nível percebemos a aquisição da cultura através da autonomia e liberdade individual, mas na relação com o professor. Sacristán (2002, p. 212) explica como se dá esse processo:

A educação conduzida reflexivamente deve capacitar o sujeito para ‘sair da cultura’, poder estudá-la, refazê-la e melhorá-la, ou seja, distanciar-se para ter perspectiva e poder adotar uma das múltiplas direções possíveis e seguir seu desenvolvimento.

Através da nossa experiência, consideramos que este nível é o mais difícil de ser acompanhado devido à organização do tempo e do espaço escolar que valorizam a ação coletiva.

Ele pressupõe uma aproximação maior entre o professor e o aluno, com a reciprocidade do olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem no nível individual. Essa avaliação é feita de forma seletiva, no acolhimento por parte do professor dos casos que mais se destacam. Algumas vezes ela é substituída pela autoavaliação, sem merecer a devida consideração. Como consequência, o olhar avaliativo se torna “[...] periférico, genérico, circunstancial”. (HOFFMANN, 2005, p. 13).

O segundo nível micro de realidade diz respeito à escola, que acolhe a comunidade com suas características e que se organiza para dois processos: o do ensino e o da aprendizagem.

Em relação à avaliação, os fóruns que reúnem representantes da escola e da comunidade são os conselhos de escola e os conselhos de classe. As reuniões de Conselho de Escola são em número reduzido tendo-se em vista as reais atribuições desse colegiado, que exigem períodos de formação e de reflexão conjunta, além daquele em que se realiza uma tomada de decisão coletiva.

Também deixam a desejar as reuniões de Conselho de Classe que ainda não contam com a presença de alunos e de seus responsáveis. Restringem-se à equipe docente e técnica da escola. Portanto, ainda não se constituíram totalmente como fóruns pedagógicos sobre a avaliação e a aprendizagem.

Embora esses níveis estejam separados no texto para facilitar sua apreensão, na cotidianidade da vida escolar eles aparecem unidos e intersectados. Poderíamos ampliar esses níveis de realidade considerando-se que coexistem diferentes sistemas de ensino: estadual, municipal, particular. Mas o que queremos salientar é a importância de vermos as partes, mas também o todo do sistema educacional e do seu processo avaliativo. É preciso ainda que o vejamos em movimento, ou seja, em sua complexidade.

Ao observarmos o seu comportamento, podemos perceber as fronteiras que o separam. Suas regiões fronteiriças estão marcadas pelo distanciamento, pela falta de comunicação e de união. Exploramos esse espaço com Furlanetto (2002, p. 166) para explicar que as regiões que parecem ser de separação podem ter outros sentidos, podem se configurar como espaços de encontros e de parceria.

Essas regiões, onde os contornos estão e não estão delimitados, transformam-se em frentes que se abrem para a região do novo, nas quais é possível o aparecimento do diálogo, da ousadia e também da parceria. E a fronteira passa a possuir uma multiplicidade de sentidos. Ao mesmo tempo que limita, possibilita a flexibilidade, liga ao todo, confere identidade e transforma-se numa região de separação e de encontro.

Tendo-se em vista a plasticidade inerente a esses espaços intermediários podemos perceber que para falarmos sobre a avaliação escolar é preciso lançar nosso olhar para a educação como um todo, em seus aspectos de natureza econômica; em outros, relativos à participação na vida coletiva e no desenvolvimento da pessoa e, principalmente, na interdependência das suas partes.

Segundo o relatório Delors (2000, p. 170) sobre a Educação para o século XXI:

A avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos.

O diálogo com teóricos da interdisciplinaridade nos permite apreender dois movimentos do seu olhar. São movimentos que ora se diferenciam, ora se intersectam para compreender a realidade: um direcionado ao ser humano em contato com outro ser humano, quando nos falamos da intersubjetividade, através da qual a parceria se efetiva e, o outro movimento foca o ser humano diante do conhecimento e dos saberes da humanidade, que lhe exige uma atitude diferenciada da que marcou a idade moderna, etapa marcada pela fragmentação do conhecimento, do entendimento do ser humano e da vida.

Nesse contexto, a parceria interdisciplinar é mais que uma troca entre seres humanos, ela se constitui em combinados, em mudança de hábitos rotineiros para que os combinados sejam cumpridos, ela se traduz pela abertura ao outro, à reciprocidade, abertura que possibilita a integração do conhecimento e a interação entre as pessoas.

O objetivo da aprendizagem não é alienar o ensino da realidade, mas alcançar uma integração entre ambos, a prioridade é a relação que o aluno pode estabelecer com o professor-família-escola-sociedade-mundo. Mas, desapegar-se do tradicional é o que mais dificulta a prática docente.

Sendo a avaliação um meio de diagnóstico de aprendizagem, o educando tem possibilidade de rever seus erros, e o professor também. Como esta atitude leva à pesquisa, a procura de resposta, o educando crescerá cognitivamente e holisticamente.

É preciso que criemos um olhar de avaliação enquanto processo, que não tem um fim em si mesma, mas que serve para alavancar o processo de aprendizagem subsidiando as ações educativas, demonstrando o que já se sabe e o que ainda necessita ser aprimorado para ser mais bem compreendido.

Como não se pode falar em avaliação sem falar em educação, é necessário reavaliar nossa prática pedagógica, fazendo uma educação de qualidade, com embasamento teórico e voltado para o novo contexto sócio-econômico-político-estrutural.

Portanto, desenvolver o ensino é preciso; saber avaliá-lo torna-se imprescindível. A dupla ação se amplia quando se entende o que se ensina avaliando e se avalia ensinando. Cabe, então, ao processo avaliativo o papel de máxima importância, cumprindo com a sua função identificadora da realidade educacional, tendo em vista a impressão de maior qualidade às ações de ordem técnica, científica, de ensino e administrativas.

Hoje não há mais culpados pelo que não está dando certo, mas sim sujeitos empenhados em modificar aquilo que está errado, ninguém mais busca encontrar o culpado, mas a solução para cada problema que surge – ou pelo menos assim deveria ser.

Assim, a construção do conhecimento é semelhante a uma escada; para que o aluno chegue ao último degrau ele precisa ter pisado em todos, ou seja, ter aprendido verdadeiramente, pois se isto não acontecer ele jamais chegará ao topo da escada.

Dessa forma, o professor precisa ser o mediador de sua aprendizagem, dando-lhe atividades e oportunidades diversas para que suba degrau a degrau, até atingir o objetivo esperado e, isso ele só conseguirá se houver uma prática avaliativa que diagnostique o que está bom, o que precisa ser mudado, o que foi e o que ainda precisa ser aprendido.

Destarte, não devemos tratar a avaliação como se fosse problema insolúvel, mas, antes disso, como desafio que faz parte do próprio processo da aprendizagem e, acima de tudo, participar dos encontros de formação que é o primeiro passo para a busca de uma escola cidadã, onde todos possam crescer e se desenvolver, tornando-se pessoas melhores, alunos mais decididos, que através dos conhecimentos obtidos no ambiente escolar, possam ter uma vida mais digna, compreendendo-a na totalidade com que ela se apresenta.

Eis, pois, alguns sentidos e benesses dos atos de aprender e de ensinar!

Referências

- CARRAHER, Teresinha N. et al. **Na vida, dez, na escola, zero**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- DELORS, Jacques. **Educação Um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- _____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. **Interdisciplinaridade – Um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Fronteira. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAETA, Cecília. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino–aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LENOIR, Yves. **Les Fondaments de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Université de Sherbrooke: Editions Du CRP, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br/6084/597694.html>>. Acessado em: 8 fev. 2005.
- MANUEL, Juan; MÉNDEZ, Álvarez. **Avaliar para conhecer**. Examinar para excluir. São Paulo: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. 4.ed. Blumenau: Acadêmica, 2006.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Inquietações a respeito da avaliação da aprendizagem**. Passo Fundo: Roteiro de Palestra, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Como avaliar? Critérios e instrumentos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOMMERMAN, Américo. Os diferentes níveis de Realidade e a tradição ocidental: um diálogo transdisciplinar entre ciência e a sabedoria. In: FRIAÇA, Amâncio; ALONSO, Luiza K; LACOMBE, Mariana; BARROS, Vitória M. (Org.). **Educação e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1993.
- _____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.

Recebido para publicação em 29-07-09; aceito em 03-08-09