



## AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO ATITUDE FILOSÓFICA

Cláudio Luis de Alvarenga Barbosa

**RESUMO:** Neste artigo, partimos do pressuposto de que a dimensão política só pode se manifestar em toda sua plenitude na prática docente, quando subsidiada pela dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem. Enquanto ponto de referência dessa prática docente, a avaliação não foge a esse pressuposto. Para atuar numa perspectiva de transformação social, a avaliação deve aparecer como expressão da articulação entre as dimensões técnica, humana e política. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo mostrar que a competência técnica do professor é condição essencial para que seu compromisso político possa se manifestar em sua prática avaliativa.

**PALAVRAS-CHAVES:** técnicas de avaliação; competência técnica; compromisso político.

**ABSTRACT:** In this article, we begin of the presupposition that the political dimension can only manifest in all its fullness in practice teacher, when subsidized by the technical dimension of the process teaching-learning. While one of the point of reference of that educational practice, the evaluation doesn't flee to that presupposition. To act in a perspective of social transformation, the evaluation should appear as expression of the articulation among the dimensions technique, human and politics. Therefore, this work has for objective to show that the teacher's technical competence is essential condition so that his political commitment can manifest in his evaluation's practice.

**KEYWORDS:** evaluation technical; technical competence; political commitment.

### Introdução

Apesar de não nos darmos conta, passamos boa parte de nossa vida fazendo avaliações. Avaliar é algo tão corriqueiro em nosso dia-a-dia que, a todo momento, deparamo-nos com situações que requerem uma avaliação sem termos, na maioria das vezes, consciência disso, como por exemplo:

□ Quando somos apresentados a alguém nunca visto anteriormente, imediatamente, em nosso pensamento, fazemos uma primeira avaliação dessa pessoa ("Este indivíduo é tão pedante!", "Esta mulher se veste sem nenhuma discrição");

□ Ao nos prepararmos para sair de casa, avaliamos sobre as

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

possibilidades de chover, para colocarmos ou não um guarda-chuva em nossa bolsa;

□ Avaliamos se o prazer de comer um churrasco com aquela “gordurinha” compensa o sofrimento que se possa vir a ter no futuro, com o entupimento de vasos sanguíneos, dietas e remédios.

Várias são as ocasiões em que necessitamos avaliar alguma situação. Mas, ao mesmo tempo, em que emitimos **juízos de realidade** ao aceitar que uma mulher, um guarda-chuva ou um pedaço de carne existem, também emitimos juízos de valor quando esse mesmo conteúdo nos mobiliza afetivamente, atraindo-nos ou provocando nossa repulsa. Nessa perspectiva, dizemos que algo possui valor quando não conseguimos ser indiferentes em sua presença. Diante de um determinado ser, animado ou inanimado, somos mobilizados pela afetividade que ele nos incita. De alguma forma, somos afetados por estímulos suscitados pelo encontro com esse “outro”. Quando essas relações, que se estabelecem entre os seres e o sujeito que os aprecia, acontecem num espaço institucional chamado escola e os papéis de seres e sujeito são exercidos respectivamente por alunos e professor, estamos diante de uma forma especial de juízo de valor, que chamamos de “avaliação escolar”.

Assim, por se ocupar dos juízos de valores que se estabelecem apenas entre seres humanos, a avaliação escolar deve ser pensada como um constante exercício de filosofar. Adotar uma atitude filosófica perante a avaliação é encará-la com “espanto”, “admiração”, ou seja, devemos nos afastar do nosso mundo cotidiano — aquele que já estamos acostumados a ver — tomar distância desse mundo através do pensamento e olhá-lo como se fosse a primeira vez que o vemos (CHAUI, 2003). No caso da avaliação, devemos olhar para o “ato” de avaliar como se nunca o tivéssemos “visto” antes e perguntar: por que pensamos sobre avaliação escolar do jeito que pensamos? Por que avaliamos nossos alunos do jeito que avaliamos?

No entanto, o professor consegue complicar essa tarefa que aparece no cotidiano como algo tão familiar. Mas é justamente por isso — por essa “familiaridade” — que a avaliação acaba não sendo objeto de sua reflexão. Em alguns casos, na maioria das vezes, sem perceber, o professor acaba usando a avaliação a serviço dos grupos que controlam o Estado e, conseqüentemente a escola, selecionando quem pode ou não continuar no processo de escolarização. Ou seja, escolhe quem pode ter acesso ao conhecimento selecionado pelos grupos dirigentes. Nesse contexto, quem sai perdendo com essa maneira

de entender a avaliação são os alunos provenientes das camadas populares. Ao não refletir sobre sua atitude frente à avaliação, o professor pode estar reforçando a visão de mundo disseminada pelos grupos que controlam a escola, usando-a apenas como legitimadora das desigualdades sociais.

Diante dessa perspectiva, o que podemos fazer para reverter a realidade tão injusta no meio escolar? Onde temos uma prática avaliativa que mais se parece com um "jogo de cartas marcadas", onde provavelmente já se sabe quem serão os "ganhadores" e os "perdedores"?

### **Faz sentido falar em tipos de avaliação?**

Não são poucos os livros que discutem sobre avaliação escolar, classificando-a, geralmente, em três tipos, conforme a função que exerça: diagnóstica, formativa e somativa (HAYDT, 1992; TURRA, 1988; NÉRICI, 1984; PILETTI, 1984). Vejamos, de maneira breve, em que sentido essa classificação pode nos ajudar a refletir sobre a avaliação.

Em se tratando de escola, a **avaliação diagnóstica** é aquela realizada no início do ano letivo ou do curso e tem por objetivo dar ao professor informações sobre o nível de conhecimento ou habilidades que o aluno já possui. A partir dos dados coletados por essa avaliação, o professor poderá adaptar seu planejamento à realidade da maioria de seus alunos.

Já a **avaliação formativa** é aquela realizada durante todo o ano letivo ou do curso e pela qual o professor tentará detectar as falhas existentes no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista possíveis mudanças na maneira de ministrar suas aulas de acordo com a evolução de seus alunos. Poderá, por exemplo, aumentar ou diminuir a quantidade de conteúdos passados em cada aula, explicando-os mais ou menos, de acordo com a necessidade da turma, poderá criar novos exemplos, mais próximos à realidade do aluno etc.

E, por fim, temos a **avaliação somativa** cujo objetivo é verificar o resultado do processo ensino-aprendizagem ao final de uma unidade ou ano letivo. Geralmente, associamos a essa avaliação uma nota ou conceito que permitirá ao aluno ter acesso ou não à próxima série, no ano seguinte. O que distingue a avaliação somativa da avaliação formativa é o nível de abrangência. A primeira é mais genérica, abrangendo um conteúdo maior. Já a formativa é mais setORIZADA, avaliando pequenas partes do conteúdo ministrado.

Cabe destacar, que, à medida em que for vista com fins didáticos,

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

essa classificação tem um valor considerável. O estudo desses três tipos de avaliação pode, por exemplo, facilitar, àquele que ingressa em um curso de formação de professores, o primeiro contato com a problemática da avaliação escolar. No entanto, muitas vezes — por conta de uma formação pedagógica precária — alguns professores acabam entendendo essas funções da avaliação como momentos independentes um do outro e descontextualizados do processo educativo mais amplo.

A conseqüência dessa visão cristalizada se materializa na prática de muitos professores que avaliam seus alunos de forma mecânica, sem uma reflexão sobre o que estão fazendo e sobre as conseqüências que podem advir de uma avaliação “mal elaborada”. Não é difícil encontrarmos professores que avaliam porque precisam dar uma nota ao aluno (já que é uma exigência da própria escola); avaliam seguindo modelos de avaliação preestabelecidos pelo sistema escolar, pela tradição ou modismos; avaliam porque na maioria das vezes isso significa “sair mais cedo do trabalho”; avaliam pois “em dia de prova não precisa dar aula” e assim por diante. Ou seja, na maioria das vezes o professor leva em consideração apenas o aspecto *aprendizagem*, esquecendo-se do aspecto *ensino*.

### **Por uma atitude filosófica diante da avaliação**

Esses três tipos de avaliação, vistos anteriormente, não são momentos estanques, cumprindo cada um o seu papel, mas, pelo contrário, são partes de um processo que só pode existir como um todo. Devem coexistir num mesmo espaço de tempo, ou seja, durante todo o transcorrer de seu trabalho pedagógico, o professor deve avaliar seu trabalho, o desempenho do aluno e a relação que se estabelece entre eles. Ratificando o que já dissemos, a divisão em etapas tem apenas a finalidade didática de facilitar a compreensão do processo ensino-aprendizagem. E como a própria expressão “ensino-aprendizagem” nos indica, a ênfase da avaliação deve ser dada igualmente ao aspecto “ensino” — que prioritariamente é responsabilidade do professor — e ao aspecto “aprendizagem” — que prioritariamente é de competência do aluno — pois como bem nos lembra Paulo Freire (1998), não há docência sem discência.

A aplicação de uma “prova” ao final de uma unidade de ensino não é uma situação incomum no cotidiano de um professor. No entanto, a postura que o professor assume diante dos resultados dessa prova é que pode gerar problemas. Alguns professores — e não são poucos — ao se depararem com um percentual alto de resultados negativos após

a aplicação de uma prova tendem a culpabilizar os alunos: "— Também! Eles não querem nada! Só sabem brincar e conversar durante as aulas. E o resultado só podia ser esse!".

Com essa constatação não estamos querendo dizer que seja fácil "segurar a atenção" de uma turma de adolescentes do Ensino Médio durante as aulas, por exemplo. Mas quando um professor assume uma postura rígida, em que ele já sabe de antemão "quem são os culpados" pelo fracasso em uma prova, ele descarta qualquer possibilidade de questionamento a sua prática.

Entretanto, vejamos a questão com mais atenção. O que significa a palavra professor? De acordo com o dicionário da língua portuguesa, professor é "aquele que professa, ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina" (FERREIRA, 1999, p. 1644). E se ensinar é transmitir conhecimentos de alguma coisa para alguém, o ensino só faz sentido se parte de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo. E, nesse caso, não se pode falar de ensino se não existir uma pessoa ou grupo para aprender, ou seja, se não há alguém para "tomar conhecimento de" (ibid., p. 171). Esse alguém é o aluno, aquela "pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente" (ibid., p. 110).

O que podemos concluir das proposições anteriores é que a palavra professor só pode ser adequadamente compreendida em relação a alguém: o aluno. Por sua vez, a palavra aluno, enquanto alguém que "recebe instrução" está implícita na definição da palavra professor. Sendo assim, o fracasso crônico de uma turma de alunos representa o fracasso de um professor, pois este não conseguiu "professar" ou "ensinar" uma disciplina adequadamente. Se é normal encontrar professores que assumem a responsabilidade pelo sucesso dos alunos que têm boas notas ou são aprovados em concursos públicos, vestibulares etc, por que não encontramos também aqueles que assumam o fracasso dos alunos diplomados no Ensino Fundamental ou Médio sem saberem escrever uma redação ou ler instruções técnicas, por exemplo?

Dessa forma, podemos afirmar categoricamente que o sucesso do aluno é o sucesso do professor, assim como o fracasso do aluno é o fracasso do professor. O professor só se realiza no aluno: é incoerente um professor sem aluno. Aluno e professor são as duas faces de uma mesma moeda. O professor deve encarar cada fracasso do aluno como um estímulo para repensar sua própria prática avaliativa, os instrumentos que utiliza, a construção de suas provas etc.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

Em muitas ocasiões, quando o professor se propõe a avaliar o que ele considera aspecto cognitivo, limita-se a querer saber dos alunos seus conhecimentos referentes às regras dos vários "campos do saber": regras desportivas; leis da radioatividade; lei geral dos gases perfeitos; leis de Mendel; regras de concordância verbal; relações trigonométricas etc.

Qual o objetivo do professor ao elaborar modelos de avaliações semelhantes aos que acabamos de ver? Verificar se seu aluno tem boa memória? Será que ele também leva em consideração a realidade concreta do aluno, tentando aproveitá-la? Será que ele (professor) percebe-se como um ser autônomo, capaz de definir a melhor forma de avaliar seus alunos (e seu próprio trabalho)?

Com uma atitude ingênua em relação ao verdadeiro papel que a escola desempenha numa sociedade como a que vivemos, o professor elabora "avaliações" que não avaliam, mas apenas classificam os alunos para encaminhá-los a uma determinada posição da produção social. Com isso, a escola acaba ajudando na reprodução das relações de produção do sistema capitalista, ou seja, pela atitude assumida pelo professor em relação à avaliação, ele acaba colaborando para:

- reproduzir o individualismo — típico das sociedades capitalistas — através da competição entre alunos;
- reproduzir seres obedientes e passivos, acostumados a seguirem regras impostas de cima para baixo;
- reproduzir seres que não pensam por si mesmos, pois tudo já foi pensado anteriormente pelo professor, bastando ao aluno executar os movimentos mentais e corporais;
- reproduzir o padrão de consumo e de beleza corporal, impondo modismos de roupas, alimentação, diversão etc.

A capacidade de perceber e interpretar essa realidade que expomos até o momento é reflexo de uma atitude filosófica diante da avaliação. Atitude essa que deve ser buscada por todos os professores que se preocupam com sua prática pedagógica e com as consequências dessa prática. Segundo Chauí (2003), "a atitude filosófica inicia-se indagando 'O que é?', 'Como é?', 'Por que é?', dirigindo-se ao mundo que nos rodeia e aos seres humanos que nele vivem e com ele se relacionam" (p. 21). Ao assumir essa atitude filosófica, o professor não mais se compromete apenas com os resultados positivos de sua prática avaliativa, mas também com os resultados negativos. Estará constantemente revendo e contextualizando seus pressupostos sobre o que avaliar, sobre como se avalia e por que devemos avaliar.

**A competência técnica como suporte para a atitude filosófica**

O descompromisso com a consolidação de uma atitude filosófica na formação pedagógica é percebida facilmente quando observamos a prática avaliativa de alguns professores. Até mesmo daqueles que se propõem a fazer algo para mudar, o que vimos no item anterior e que chamamos de "avaliação ingênua", esbarram na sua própria ignorância sobre o processo de avaliação escolar.

Para clarificar essa colocação, citaremos um caso ocorrido numa escola pública de uma rede municipal. Nessa escola, um professor de Educação Física — indivíduo politizado e que tinha compromisso com seu trabalho — ao aplicar uma avaliação escrita com questões dissertativas, fez o seguinte questionamento a seus alunos: "Que condições devemos respeitar para praticarmos esportes?"

Ora, uma pergunta tão vaga como essa abre espaço para uma infinidade de respostas. E como o aluno saberá qual a resposta que mais agradará ao professor? Adivinhando? Um pequeno exemplo de respostas que poderiam ser dadas a essa questão: "devemos evitar atividades físicas quando estamos gripados"; ou "devemos evitar correr em solo muito duro sem estarmos devidamente calçados"; ou ainda "o importante é competir" etc... Será que esse professor consideraria essa diversidade de respostas como corretas? No mínimo, ele queria uma determinada resposta que estava em seu pensamento e caberia ao aluno, portanto, adivinhá-la caso quisesse acertar a questão.

Um outro exemplo, também interessante, encontra-se no livro *Escola e transformação social*, do professor Danilo Gandin (2000), em que ele relata que certa vez seu filho estava preocupado com um questionário de História, em que a professora perguntou: "o que aconteceu na Grécia no ano 500?" O professor Gandin sugeriu ao filho que respondesse que, no ano 500, na Grécia, homens e mulheres se casaram, tiveram filhos etc. Mas é claro que ele e seu filho "adivinhavam" que não era essa a resposta que a professora de História queria, mas provavelmente que o "tal Péricles fez isso e aquilo..."

É interessante notar que a consolidação de uma atitude filosófica na prática avaliativa não requer apenas um compromisso político do professor. Há também a necessidade de domínio das técnicas dos vários tipos de provas utilizadas no interior da escola. É o domínio dessas técnicas, aliado à consciência crítica do professor, que o impedirá de cair nas "armadilhas do processo avaliativo".

Acreditamos, portanto, que o compromisso político do professor

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

só pode se manifestar adequadamente na prática avaliativa, na medida em que ele tenha um mínimo de condições técnicas para exercer essa prática. Entretanto, a inclusão de recomendações técnicas num texto de cunho filosófico não é a manifestação de uma decisão arbitrária do autor. Mas, pelo contrário, o domínio dessas técnicas se impõe como uma necessidade histórica na formação de um educador politizado.

A partir da década de 70, aproximadamente, com a chegada ao Brasil das *teorias reprodutivistas* em educação, inicia-se um movimento de repulsa a tudo que se associava ao uso que a Ditadura Militar fazia da escola. E uma característica marcante imposta durante o Regime Militar foi justamente a exacerbação do uso da técnica aplicada ao processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a técnica era apresentada como algo "neutro", a serviço de todos os homens. Mas, por trás desse discurso de neutralidade em busca de um "Brasil que precisava crescer", havia uma clara intenção de afastar o professorado de todo o processo decisório, avaliativo, reduzindo-o a mero "aplicador de técnicas". Ao aluno cabia apenas utilizar-se adequadamente das técnicas, sem maiores questionamentos.

Toda essa utilização da técnica e, em sentido mais amplo, da escola como mecanismos de inculcação da ideologia militar foi duramente atacada pelas teorias reprodutivistas, que viam na técnica (e na escola) um dos mais eficazes aparelhos ideológicos de estado (AIE). Alertado por essas teorias, o professorado começou a se politizar cada vez mais, questionando seu próprio papel social, a escola e sua relação com o contexto sócio-econômico. Alguns professores chegaram a ponto de terem verdadeira ojeriza a qualquer aspecto técnico da educação por considerá-lo um "instrumento de reprodução".

Nesse caminho, que parte de uma ingenuidade quase romântica (por ver a escola como "redentora" da sociedade capaz de livrá-la de todos os males) e chega ao extremo oposto de ver a escola — cujo objetivo é apenas garantir um "saber fazer" e um "saber comportar-se socialmente" — como uma instância de reprodução totalmente controlada pela "classe dominante", não se deixou um espaço mediano para a técnica entre esses pólos. Por conta dessa polarização, ainda hoje encontramos professores que acreditam que a "técnica" é uma ferramenta poderosíssima capaz de conduzir à erradicação dos males sociais — uma verdadeira "pedra filosofal" capaz de transformar todas as mazelas humanas. Ou, em contrapartida, temos aqueles que acreditam que a "técnica" assemelha-se ao "ferro de marcar gado" que deixa obrigatoriamente sua marca indelével em cada indivíduo

## **Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

que passa pela escola: em cada aluno a escola deixa um grilhão.

No entanto, acreditamos que o “bom professor” surja do encontro equilibrado entre compromisso político e competência técnica. Como bem nos lembra o próprio Saviani, de nada adianta um professor ser profundamente politizado e

ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado (o aluno) não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração (1996, p. 66).

Como garantir ao aluno essa assimilação de conteúdos, se o professor não domina minimamente algumas técnicas de ensino e/ou de avaliação?

Mas também, de nada adianta um professor ter total domínio das técnicas (de planejamento, de ensino, de avaliação etc), se não tem clareza das finalidades sociais e políticas da educação. Sem essa clareza, o professor acaba reforçando os pressupostos da pedagogia liberal, sustentando

a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. (LUC KESI, 1994, p. 55)

Não se trata aqui de condenar uma técnica de ensino, ou uma técnica de construção de provas, como se ela fosse um mal em si mesma. Devemos entender que a técnica em si não pode ser submetida a um julgamento moral, a um julgamento de valor. Apesar de sabermos que não existe neutralidade na ciência e que toda técnica é criada para atender determinados interesses situados no tempo e no espaço, isso não quer dizer que essa ciência e/ou técnica só possa ser usada em conformidade com esses interesses iniciais que a engendraram.

Tomemos o exemplo de uma faca. Em algum momento da história da humanidade, alguém construiu uma faca — a partir de um pedaço de osso ou chifre — para que ela cumprisse um determinado objetivo. Ou seja, nesse exemplo, o instrumento “faca” foi criado para atender

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

um fim específico e, portanto, não havia “neutralidade” nessa criação. Mas nem por isso as facas foram usadas sempre com a mesma finalidade. Hoje em dia, podemos encontrar uma faca tanto na mão de uma cozinheira que a utiliza para cortar carne para o preparo da merenda escolar, como também na mão de um indivíduo que a utiliza para cometer um latrocínio.

Esses dois usos da faca estão descontextualizados das necessidades que levaram nosso antepassado a construir uma faca de marfim, por exemplo. Com isso, queremos dizer que ao descontextualizarmos um instrumento ou técnica de sua fonte criadora, amenizamos os propósitos nocivos que, porventura, essa técnica teve um dia. Voltando ao exemplo, a faca em si não pode ser julgada e classificada como “boa” ou “má”. Boa ou má é a intenção e/ou a ação de quem a usa. Nesse sentido, a faca em si é neutra, pois, apesar de ter sido criada para atender a um determinado fim, ela não tem vontade própria e fará apenas a vontade de quem a utiliza.

Quando alguns professores condenam as técnicas de construção de questões objetivas, por exemplo, associando essas técnicas a um período dominado pelo tecnicismo, cometem, no mínimo, uma injustiça. Pois, apesar de terem sido elaboradas e/ou aperfeiçoadas para atender a interesses autoritários de um determinado período da educação brasileira, isso não quer dizer que não possamos nos utilizar dessas técnicas de avaliação para um trabalho sério e comprometido politicamente com as camadas populares.

Assumindo o pressuposto de que “a técnica pela técnica nada vale e ao mesmo tempo que a ausência de técnica leva a um trabalho às cegas também sem valor” (CASTANHO, 1993, p. 91), não podemos conceber um professor progressista incompleto. O domínio das técnicas de avaliação em nada obscurece o compromisso político de um professor progressista. Mas, muito pelo contrário, acreditamos que quanto mais competência técnica tenha um professor, melhores condições ele terá para materializar seu compromisso político durante uma aula: de nada adiantaria seu “alto nível de politização”, por exemplo, se ele não conseguisse dar boas aulas ou se não soubesse avaliar adequadamente essas aulas.

Vejamos então, algumas recomendações técnicas para a elaboração de provas e como elas podem nos auxiliar na condução do processo ensino-aprendizagem em que se equilibrem competência técnica e compromisso político.

### **Desmistificando a prova objetiva**

Dizemos que algo foi mistificado quando foi vítima de mistificação, ou seja, sofreu ato de mistificar, iludir, enganar, embaçar (FERREIRA, 1999). Se existem equívocos em relação à utilização da prova objetiva como instrumento de avaliação, isso se deve ao fato de ela ter sido vítima de mistificação. Por conta de ter sido amplamente utilizada em um período de cerceamento das liberdades educacionais, muitos professores simplesmente afastaram de sua prática pedagógica qualquer resquício dessa técnica. Isso inviabilizou o correto entendimento desse instrumento de avaliação, criando em torno dele uma visão distorcida de sua utilização.

Assim, quando falamos em desmistificar a prova objetiva, nosso intuito é mostrar que as técnicas de construção de questões objetivas — que alguns professores consideram o ícone mais representativo do tecnicismo — não estão contra o aluno e a favor da opressão. Pelo contrário, conforme o uso que delas se faça pode contribuir para um processo ensino-aprendizagem comprometido com as necessidades do aluno.

Segundo Medeiros (1986, p. 49), enquanto instrumento de medida, a prova objetiva compõe-se “de questões tão precisamente especificadas, que cada qual só admita uma resposta, previamente definida, o que lhe assegura a impessoalidade do julgamento e inteiro acordo entre examinadores diferentes”. As questões objetivas podem ser classificadas em dois tipos básicos, conforme as habilidades mentais requeridas por elas. Dessa forma, temos as questões em que é necessário **rememorar** a resposta (questão de lacuna) e as questões em que é necessário **reconhecer** a resposta (questões de certo-errado; questões de múltipla escolha; questões de associação e questões de ordenação), conforme especificado a seguir:

1) Questões de lacuna: a tarefa proposta ao examinado é a de completar uma ou mais frases, preenchendo as lacunas nelas existentes, de maneira que a proposição torne-se verdadeira. Cuidados na elaboração:

- verificar se há possibilidade de apenas uma resposta para a lacuna;
- procurar colocar a lacuna ao final da frase (pois permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento da proposição, o que aumenta suas chances de chegar a uma conclusão correta);
- evitar usar frase do livro utilizado nas aulas;
- usar lacunas de igual tamanho (pois evita levantar pistas sobre a resposta correta, não permitindo ao aluno o acerto casual);

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

- não usar artigos antes da lacuna;
- omitir palavras realmente importantes.

Exemplo:

Escreva nos espaços em branco, as palavras que completam as frases:

a) Aos vasos sanguíneos que transportam o sangue que sai do coração humano chamamos de artérias

b) Em condições fisiológicas normais, pelas cavidades situadas no lado direito do coração humano circula apenas sangue venoso.

2) Questões de certo-errado: compete ao examinado indicar se julga certa ou errada cada uma das várias afirmações que lhe são apresentadas. Cuidados na elaboração:

- cada declaração deve ser incondicionalmente falsa ou incondicionalmente verdadeira (não se admitindo meio termo);
- evitar declarações longas;
- evitar palavras como todo, nunca, nenhum, às vezes, habitualmente (pois gera imprecisão nas proposições);
- evitar frases negativas (pois podem confundir o aluno);
- usar número proporcional de frases verdadeiras e falsas, pois diminui a possibilidade de acerto casual. Essa possibilidade de acerto casual pode ser ainda mais reduzida ao solicitarmos (no enunciado da questão) que o aluno, ao considerar errada uma proposição, escreva nas linhas que estão abaixo de cada proposição, o que tornaria certa a afirmação.

Exemplo:

Leia cada uma das frases abaixo. Se a afirmação estiver certa, coloque um **C** (de certo) no espaço em branco que antecede cada frase. Se a afirmação estiver errada, coloque um **E** (de errado). Caso marque a afirmação com a letra **E**, justifique a razão dessa escolha nas linhas que se encontram logo abaixo de cada questão, escrevendo o que tornaria certa a afirmação.

( E ) A reprodução da força de trabalho do ponto de vista qualitativo (cultural) nas sociedades complexas, se dá prioritariamente na própria prática cotidiana.

***Nas sociedades complexas essa reprodução se dá prioritariamente na escola***

### **Multimáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

( C ) Na tentativa de entender como se estrutura a sociedade, podemos dizer que na concepção marxista, a forma como se organiza a infra-estrutura determinará a organização da superestrutura.

( C ) Na visão de Althusser — citado por Luckesi (1994) quando fala da educação como reprodução — em linhas gerais, a escola tem por objetivo assegurar àqueles que por ela passam o “saber fazer” e o “saber comportar-se”.

( E ) A força de trabalho é reproduzida em duas vertentes: uma vertente biológica (aspecto quantitativo) e uma vertente econômica (aspecto qualitativo).

**Uma vertente biológica (quantitativo) e uma vertente cultural (qualitativo)**

3) Questões de múltipla escolha: diante de uma pergunta ou problema, o examinado deve optar por uma dentre algumas respostas apresentadas. Cuidados na elaboração:

- elaborar as opções de resposta de modo que cada uma delas — e não apenas a opção correta — possa completar coerentemente a parte-tronco (enunciado);
- evitar negativas na parte-tronco (pois podem confundir o aluno);
- fazer todas as opções erradas atraentes para quem não domina o assunto;
- usar sempre o mesmo número de opções para todas as questões: 4 ou 5. (Com 4 opções o aluno tem apenas 25% de chance de acertar casualmente uma questão. Com 5 opções as chances de acerto casual caem para 20%);
- usar mais ou menos o mesmo tamanho de frases nas diferentes opções (pois facilita a visualização da questão e também não levanta pistas sobre a resposta correta).

Exemplo:

Assinale com um risco a letra que corresponde à resposta correta.

Etimologicamente a palavra filosofia vem do grego, significando:

A) Sabedoria de Deus

B) Amor à sabedoria

B) Estudo da vida

E) Sabedoria infinita

C) Estudo da sociedade

4) Questões de associação: nessas questões, cabe ao examinado estabelecer associações entre elementos que são apresentadas em duas colunas. Esse acasalamento deve acontecer de maneira que a informação

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

dada por uma palavra ou proposição de uma coluna complementemente uma palavra ou proposição da outra. Cuidados na elaboração:

elaborar com o máximo de precisão a base do acasalamento, deixando claro ao aluno o que ele deve fazer;

abordar em cada questão apenas um assunto;

construir listas relativamente curtas, mas nunca com menos de 4 itens a acasalar;

construir uma das colunas com mais itens do que a outra, informando no enunciado se cada letra só poderá ser usada apenas uma vez, ou não ser usada ou ainda, ser usada mais de uma vez.

Exemplo:

Na coluna da esquerda estão os nomes de alguns tipos de raciocínio; na coluna da direita, exemplos desses raciocínios. Nos espaços em branco que precedem os exemplos da coluna da direita coloque a letra que corresponde ao tipo de raciocínio que está representado pelo exemplo. Cada letra só pode ser usada uma vez ou não ser usada:

A) Redução	
B) Difusão	( F ) Maria curou-se de suas constantes dores de cabeça com este remédio. Logo, Fátima também se curará de suas dores de cabeça com este mesmo remédio.
C) Dedução	( C ) Todos os homens são falíveis. Einsten é homem. Logo, Einsten é falível.
D) Indução	( G ) Aparece uma mãe na televisão e fala: "— Faça sua família feliz! Use margarina Doriana!"
E) Falácia formal	( D ) O ferro conduz eletricidade. O ouro conduz eletricidade. O cobre conduz eletricidade. A prata conduz eletricidade. Logo, todos os metais conduzem eletricidade.
F) Analogia	( E ) Todos os homens têm dentes. Meu bisavô não tem dentes. Logo, meu bisavô não é homem.
G) Falácia não-formal	

### **Multimáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

5) Questões de ordenação: a tarefa solicitada ao examinado é a de arrumar por ordem, de acordo com as instruções, os elementos de um conjunto. Esse conjunto é formado por fenômenos que necessariamente acontecem numa determinada seqüência. Cuidados na elaboração:

- incluir nas instruções a base da ordenação, de maneira detalhada;
- construir listas relativamente curtas, mas nunca com menos de 4 itens a ordenar (para evitar o acerto casual).

Exemplo:

Indique a ordem seqüencial que ocorre entre a captação de um estímulo ambiental e sua respectiva resposta motora, sendo colocado o nº 1 para o primeiro acontecimento, e os números maiores para os seguintes:

- ( 4 ) Vias motoras
- ( 5 ) Sistema muscular
- ( 1 ) Órgãos de sentido
- ( 2 ) Vias sensitivas
- ( 3 ) Sistema nervoso central

#### **A prova discursiva como técnica de avaliação**

Ao contrário do que pensam alguns professores, a construção de uma questão discursiva também necessita balizar-se por algumas técnicas. Quem de nós nunca presenciou alguma injustiça cometida por um professor ao aplicar ou corrigir uma questão discursiva? Não é difícil encontrarmos casos, por exemplo, em que dois alunos, ao compararem suas respostas a uma questão discursiva, percebem que, apesar de idênticas, foram avaliadas de maneira completamente diferente pelo professor. Também não são incomuns, situações em que o aluno simplesmente não entende o que o professor "quer saber" com a questão formulada.

Situações como essas podem ser encontradas em todos os níveis escolares — do Ensino Fundamental à Educação Superior. Mas por que isso ocorre? Não cabe aqui apontarmos todas as causas, mas uma delas, com toda certeza, é a incompetência técnica do professor. Ou seja, o professor desconhece que para uma questão discursiva ser bem formulada e sua resposta adequadamente corrigida, faz-se necessário a utilização de algumas técnicas. Diferentemente do que pensam aqueles que condenam completamente o uso de técnicas, apenas o "compromisso político" do professor não é suficiente para

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

que ele consiga avaliar adequadamente o processo ensino-aprendizagem através do uso de questões discursivas (e/ou objetivas). Se esse uso não vier acompanhado do domínio adequado da técnica, ele corre o risco de ser apenas uma manifestação do senso comum pedagógico.

Começamos, então, pela caracterização dessa técnica tão difundida pelas salas de aula, mas, ao mesmo tempo, inadequadamente compreendida. A questão discursiva (ou dissertativa) é aquela em que o aluno tem um certo grau de liberdade na escolha do vocabulário e na organização de sua resposta. Escreve a resposta utilizando suas próprias palavras. Segundo Haydt (1992, p. 114),

a prova de dissertação é indicada para avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente uma idéia emitindo juízos de valor, e expressar as idéias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão [...]. É possível elaborar tipos variados de itens de dissertação, de acordo com o comportamento ou habilidade intelectual que mobilizam.

### 1) Vantagens:

- Permite avaliar processos mentais mais elaborados — adequados à filosofia, por exemplo — tais como analisar, organizar e sintetizar o conhecimento, além de exprimir opiniões e idéias;
- Ao contrário do que pode acontecer nas questões objetivas, a probabilidade de acerto casual é reduzida;
- O tempo de elaboração de uma prova de questões discursivas é bem menor do que o tempo gasto para elaboração de questões objetivas;
- Não precisa ser datilografada ou digitada, pois as questões podem ser ditas aos alunos no momento da prova.

### 2) Limitações:

- A prova de questões discursivas dá margem a uma discrepância na atribuição de escores às respostas;
- Requer muito tempo e cuidados especiais para correção.

### 3) Cuidados na elaboração:

- planejar a prova com antecedência;
- usar linguagem compreensível para que todos percebam igualmente

## **Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

o que se pede (não arme “ciladas”);

usar termos que digam claramente o que o aluno deve fazer (Ex: diferencie, relacione, compare, descreva, defina, explique...);

formular um número de itens possíveis de serem respondidos no tempo disponível para a prova.

4) Como reduzir a subjetividade na correção:

elaborar chave de correção, ou seja, selecionar as idéias básicas ou palavras “chaves” que devem aparecer na resposta do aluno, para que seja considerada correta;

ignorar o nome do aluno durante a correção;

não corrigir cada prova separadamente, mas pelo contrário, corrigir o mesmo item de todas as provas para depois passar ao item seguinte;

fazer correção sem interrupção.

Exemplos:

a) Entendidas como as duas principais fontes de que dispomos para o conhecimento dos filósofos pré-socráticos, **diferencie** doxografia de fragmentos.

Resposta: *A doxografia consiste em sínteses do pensamento dos filósofos pré-socráticos e comentários a eles, geralmente breves, feitos por autores de períodos posteriores, indo basicamente de Aristóteles a Simplicio. Já os fragmentos são citações de passagens dos próprios filósofos pré-socráticos encontradas em obras posteriores.*

b) **Sintetize** a maiêutica, enquanto um método filosófico que era praticado por Sócrates.

Resposta: *A maiêutica utilizada por Sócrates era um procedimento dialético no qual ele partia das opiniões que seu interlocutor tinha sobre algo, procurando fazer com que esse interlocutor caísse em contradição ao defender seus pontos de vista e assim reconhecesse sua ignorância acerca daquilo que julgava conhecer.*

### **Palavras finais**

Poderíamos falar muito mais sobre os tipos de avaliação, sobre o seu lugar no interior da escola e da sociedade ou sobre as técnicas de elaboração de provas escritas. Mas para o nosso propósito, o exposto até agora já é o suficiente para começarmos a repensar nossa prática avaliativa.

A avaliação ingênua, citada neste trabalho, utiliza como

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

instrumento de opressão a própria língua oficial (língua portuguesa). A escola, por adotar como única forma aceitável, a língua falada pelos grupos colocados em vantagem nas relações de poder, tenderá a favorecer os filhos desses grupos. Pois como eles já estão ambientados a esse vocabulário, não terão dificuldades para “adivinharem” as respostas das questões propostas pelo professor.

Por outro lado, todo o saber que os filhos das camadas populares trazem ao chegarem à escola é ignorado. Eles entram na escola totalmente esvaizados de seus conhecimentos anteriores que em nada são aproveitados pelo professor. Sendo assim, esses alunos terão dificuldades em “acertar” (ou adivinhar?) as respostas desejadas nas provas e serão “naturalmente” eliminados da escola, assumindo seu “devido lugar” no mercado de trabalho.

O professor, muitas vezes, assume o papel de selecionador de um processo que, na verdade, já está selecionado. Mas o sistema deve parecer justo, portanto devem ser dadas “chances iguais a todos”, mesmo que os pontos de partida sejam diferentes. Nesse contexto, o professor que não tem uma visão crítica da relação entre escola e sociedade assume o papel de legitimador de uma realidade injusta, servindo de árbitro de um jogo cujas regras só são conhecidas por um dos adversários.

Mas, por outro lado, não podemos perder de vista que “a didática passa por um momento da revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo” (CANDAU, 1996, p. 14). Neste sentido, uma didática crítica — chamada por Candau (1996) de **didática fundamental** — busca superar o intelectualismo do enfoque tradicional, o espontaneísmo escolanovista e a orientação desmobilizadora do tecnicismo, procurando compreender a realidade social onde se insere a escola para poder agir em seu interior e contribuir na transformação da sociedade.

Será apenas a partir da segunda metade da década de 70 que veremos surgir, de maneira consistente e sistemática, críticas à concepção da didática dominada pelo silenciamento político. Surgem, no cenário educacional, denúncias da falsa neutralidade da dimensão técnica, além da constatação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada de maneira implícita e explícita. Todavia, juntamente com essas denúncias, surgiram autores mais radicais que chegaram a negar a possibilidade da existência de qualquer aspecto da dimensão técnica na prática docente.

### **Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

Para esses “radicais”, a exaltação da dimensão política da prática pedagógica vem associada à execração da dimensão técnica vista como necessariamente vinculada a uma perspectiva tecnicista, do uso da técnica pela técnica. Nessa perspectiva equivocada, competência técnica e política se contrapõem e a afirmação de uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem leva à negação das demais.

Contudo, não podemos deixar de entender que, apesar de a crítica ao tecnicismo acusá-lo de partir de uma visão unilateral e valorizar apenas a dimensão técnica, essa dimensão é um aspecto que não pode ser ignorado para uma apropriada compreensão e execução do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, “competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica” (CANDA U, 1984, p. 21).

Podemos afirmar que a formação de educadores — e a prática por eles exercida — deve assumir uma perspectiva multidimensional do processo de ensino-aprendizagem em que a articulação das três dimensões (técnica, humana e política) seja colocada no centro configurador da didática. Somente a partir dessa visão contextualizada da educação, em que sejam considerados todos os seus condicionantes sociais, políticos e econômicos, é que podemos repensar a didática de forma que ela assuma a articulação das três dimensões do processo de ensino-aprendizagem, associando-se a uma perspectiva de transformação social.

Data de recebimento: 10/12/2004

Data de aceite para publicação: 26/01/2005

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, Claudio L. de Alvarenga. Refletindo sobre a educação capitalista numa dimensão ética. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ano 30/31, n. 159/160, p. 131-144, out/dez2002, jan/mar2003.

CANDA U, Vera (org.). A didática e formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. *Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 12-22.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

\_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTANHO, Maria Eugênia. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 2.ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 89-101.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13.ed. rev. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 23-30.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MEDEIRO S, Ethel B. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. 8.ed. amp. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

NÉRICI, Imídeo. *Didática geral dinâmica*. 9.ed. São Paulo: Atlas, 1984.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TURRA, Clodia et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

VEIGA, Ilma (org.). *Repensando a didática*. 6.ed. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Técnicas de ensino: por que não?* 2.ed. Campinas: Papirus, 1993.