



HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO: DO EXAME À AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Jussara Gabriel dos Santos

Faculdade de Educação / Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica
Sala 1G 122 = CEP: 38.408-100 = Uberlândia/MG
jubinhamineira@hotmail.com

Resumo: *O presente trabalho, HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO: DO EXAME À AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, é resultado de um estudo realizado através do levantamento bibliográfico sobre os instrumentos avaliativos e sobre a avaliação na disciplina de Didática do curso de Pedagogia, que pretende resgatar o histórico da avaliação, mencionando sua origem, sua função, seus desafios e suas perspectivas no âmbito escolar, para entender o motivo da sua atual configuração que se encontra em bases anti-democráticas e também tentar (re)significar o conceito, a posição e a prática avaliativa, tendo como subsídio a avaliação diagnóstica – instrumento de avaliação – que atua como proposta esquivadora, a fim de vencer o atual sistema avaliativo por meio da inclusão e da democracia.*

Palavras – chave: *Educação, Avaliação diagnóstica, Avaliação, História*

1. INTRODUÇÃO

Pensa-se que a prática avaliativa surgiu com o pretexto de analisar a aprendizagem dos alunos na escola. Mas diante da reflexão sobre o processo histórico e a concepção da avaliação, nota-se claramente que esse termo (avaliação) é recente e seu primeiro vestígio (exame) não está relacionada com a escola.

O exame nasce como forma de controle social nos meados dos anos 1.200 a.C dentro da burocracia chinesa, mas é a partir do século XIX que a prática avaliativa da aprendizagem nas instituições de ensino “... ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (Luckesi,2002)”.

Desse modo, a educação adere aos princípios da pedagogia do exame articulando-se em prol da certificação e promoção da aprendizagem. No século XX, substitui o termo “exame” pelos “testes psicológicos”, adotando a pedagogia do teste articulada com a teoria do quociente intelectual – o chamado QI. E na segunda metade deste mesmo século, acontece a substituição do termo anterior citado por “avaliação”.

O termo “avaliação” surge com a intenção de camuflar a sua função controladora, a fim de facilitar sua ação.

Mesmo diante dos vários termos empregados para se referir à avaliação (este último termo com a finalidade pontuada acima) ao longo de sua história e constituição, seu caráter controlador permaneceu resistente. Pois tanto o exame, o teste e avaliação foram criados para um único objetivo: controle.

Em outras palavras, pode-se dizer que fora criado com o intuito de controle social – como acontecia na burocracia chinesa – e como controle intelectual – quando a escola adota essas práticas no seu interior.

A escola é um dos principais aparelhos ideológicos da classe dominante dentro da sociedade, pois é por meio dela e sobre ela que são difundidas ideologias e valores necessários para a manutenção e permanência do poder dessa classe dominante opressora. Esse fator determina, que a escola se posicione como mera reprodutora dos dizeres e fazeres desta classe, contribuindo de certa forma – ao obedecer aos ditames da burguesia - na opressão da classe dominante sobre a classe subalterna.

Nesta perspectiva, a avaliação se mantém similar. Sua configuração autoritária, classificatória e excludente se justifica na reprodução fiel que realiza da própria sociedade vigente. Dessa maneira, é urgente quebrar a configuração atual da avaliação – que possui bases antidemocráticas - e substituí-la por um modelo democrático e inclusivo.

Para isso, é preciso (re) significar o conceito do termo avaliação e da prática avaliativa, ou melhor, se pautar em uma nova perspectiva de avaliação preocupada não com o controle quantitativo da aprendizagem, mas com a aprendizagem na forma de construção de conhecimento ativo e participativo, através da proposta da avaliação diagnóstica como instrumento dialético-crítico de avanço da aprendizagem escolar.

2. HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO E SUA (RE)SIGNIFICAÇÃO

A prática avaliativa foi adotada desde o seu princípio como via de controle, destinada à seleção, ou seja, a inclusão de alguns e exclusão de outros. Mas esse termo “avaliação” é recente, pois por muito tempo usou-se o chamado “exame”.

O primeiro vestígio sobre o exame se deu na sociedade chinesa nos anos de 1.200 a.C, onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público. Aqui, possuía a incumbência de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público” (Esteban, 2002, p.30).

O exame é o ajustamento das técnicas de posição social na sociedade chinesa, pois permite a mobilidade social dos sujeitos de sexo masculino, ou melhor, o acesso à administração da coisa pública.

Assim, no século XVII surgem duas correntes para a institucionalização do exame: uma vem de Comenius que defende o exame como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu é necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo. O exame para Comenius funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. Em contraponto, La Salle defende o exame como supervisão permanente – aspecto de vigilância contínua – centra-se no aluno e no exame aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica, ou melhor, professor/aluno.

Entende-se, portanto, que ao contrário do que se pensa, o exame – primeira prática avaliativa - não surge na escola, mas como um instrumento de controle e manutenção social – instrumento intermediário para a mobilidade social chinesa. Posteriormente a institucionalização do exame no século XVII, ramificado em duas vertentes – Comenius e La Salle - é que se começa a instalar na instituição-escola no século XIX, a pedagogia do exame.

Os princípios da pedagogia do exame são: “qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)” (Esteban, 2002, p.53). Neste momento, são depositados no exame grandes esperanças para a melhoria da educação, pois através

dele se consegue a promoção e a certificação da aprendizagem. A pedagogia do exame é articulada em prol da certificação e promoção dos sujeitos, colocando o exame como elemento inerente a toda ação educativa.

Para melhor, pode-se citar o exemplo dado por Luckesi(2002):

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas.

A atenção na pedagogia do exame está voltada para a promoção do estudante a série subsequente de escolaridade. Porém, para que esse acontecimento aconteça é preciso à certificação comprovada, a nota. Portanto, “o aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz conta e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (Luckesi, 2002, p.24).

Entretanto, no século XX a pedagogia deixa de se referir ao termo “exame” e o substitui pelo termo “teste”. Inicia-se então, os estudos para medir a inteligência humana, através do quociente intelectual (QI), ou seja, a razão entre idade mental e idade cronológica.

O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre ele se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem. (Esteban, 2002, p.64).

Os testes foram os instrumentos utilizados para a mensuração da inteligência dos educandos. A primeira escala de inteligência foi construída pelo pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet, com o objetivo de medir a inteligência dos alunos com dificuldade de aprendizagem na escola da rede pública francesa no ano de 1905. Essa escala mensurava a inteligência de acordo com a idade do aprendiz, ou melhor, idade mental.

Com o advento da escola nova no final do século XIX na Europa e nos EUA, um movimento educacional que carregava como pilar principal de luta, a democratização do acesso ao ensino como forma de corrigir a injustiça social. Pelo viés do darwinismo, onde apenas os melhores se adaptam e assim devem ter melhores oportunidades. Os instrumentos de mensuração – os testes – seriam capazes de fazer essa diferenciação a fim de beneficiar os melhores alunos e não cometer injustiça intelectual com os mesmos.

Nesta perspectiva, a avaliação dos “deficientes mentais” ou “anormais” dentro da escola nas três primeiras décadas no século XX, baseava-se quase integralmente ao nível intelectual. O produto dos testes eram utilizados, para explicar a eliminação dos chamados “degenerados mentais” e “o acesso à escola de acordo com as condições cognitivas individuais”.

No entanto, o modelo científico da psicologia positivista pautado no objetivismo instigou a escola em buscar a objetividade do conhecimento do aluno e adotar as questões-teste para a avaliação do mesmo, em imitação aos testes psicológicos.

Em meados da segunda metade do século XX, o termo “teste” é substituído pelo termo “avaliação”, empregado primordialmente pela administração científica por ser uma palavra que expressava neutralidade, imagem acadêmica e insight de controle.

Neste momento, surge a pedagogia tecnicista que se difundiu na educação como tecnicismo educacional. Esse movimento educacional era inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, buscando relacionar a educação com as exigências industriais e tecnológicas da sociedade. A avaliação neste período se limita ao campo técnico, ou melhor, a construção de livros técnicos sobre a avaliação.

Nos estudos teóricos contemporâneos sobre avaliação, segundo Luckesi (2002) há uma diferenciação fundamental entre o termo avaliar e verificar:

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo o conceito verificação emerge das determinações da conduta de intencionalidade, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa”.

A verificação é um processo que se encerra no momento da configuração desejada do objeto. Por possuir essa característica torna-se uma ação estabilizadora, pois não estimula uma tomada de decisão depois que o objeto em verificação está configurado.

Já o termo avaliar diz Luckesi (2002) que:

(...) também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Assim, a avaliação se difere da verificação, porque é um ato que vai além da configuração desejada do objeto, exigindo uma posição contra ou a favor antes e depois da configuração. O valor ou a qualidade atribuído ao objeto em avaliação é ponto de partida para o balanço feito entre a configuração atual do objeto e o padrão que se deseja atingir, gerando uma decisão de permanecer na configuração observada ou a atuação sobre ela.

“A escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem” (Luckesi, 2002, p.93). Esse fato fica confirmado ao observar a função classificatória do educando, ou seja, o professor rotula o seu aluno como ruim e bom no desempenho escolar, quando este apresenta maior número de erros – reprovação – ou maior número de acertos - aprovação.

Em outras palavras, entende-se que as respostas erradas são sinônimas do não-saber e as respostas certas sinônimas do conhecimento construído. Essa linha de raciocínio nas práticas avaliativas, dissolve-se no seio escolar de forma autoritária, inibindo e freando as vozes dissonantes dentro de um processo de negação dos diversos estágios individuais na construção do conhecimento.

Por causa da maneira autoritária que a avaliação tem sido aplicada no interior das escolas, conseqüência da sua concepção e história é urgente o resgate da avaliação formativa e processual. Essas possibilitam que o professor acompanhe e interfira dialogicamente no processo de aprendizagem do aluno, a fim de atingir os objetivos esperados. Ou melhor, ainda, não somente resgatar como prática avaliativa a função formativa e processual, mas também o processo de “(re) significação da avaliação”.

“Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer” (Esteban, 1997, p.53).

A avaliação na perspectiva de ação educativa coloca-se como instrumento detectador de problemas de aprendizagem, através da observação, pesquisa ou investigação em todo o processo de ensino-aprendizagem, a serviço da melhoria da situação avaliada.

3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A proposta de uma avaliação diagnóstica consiste em largar o modelo atual, preocupado em classificar os discentes em aprovados e reprovados, para buscar através da sondagem dos

conhecimentos prévios dos mesmos, o grau de conhecimento e/ou defasagem para a possível intervenção e avanço.

Desse modo, a avaliação diagnóstica legítima deve apresentar as seguintes características: “... deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2002, p.81). A avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem, preocupada com o crescimento do educando.

Ao pensar a avaliação diagnóstica como instrumento dialético-crítico para o avanço, ela deve apresentar a função de autocompreensão do sistema de ensino, porque possibilita ao sistema checar se os objetivos estão sendo atingidos, a autocompreensão do professor, pois é possível analisar como está o andamento e que destino está tomando o trabalho, a autocompreensão dos alunos, onde percebem o nível de aprendizagem que se encontram e adquirem consciência dos seus limites e das necessidades de progressão.

Desse modo, para que principalmente esta última função se concretize é importante que possua o caráter participativo recíproco, ocasião aonde professor e aluno chegaram via diálogo ao entendimento da situação de aprendizagem. Portanto, o produto esperado da avaliação diagnóstica é a detecção de problemas, procurando identificar causas e apontar soluções.

A avaliação diagnóstica aplicada antes e durante o processo de instrução traz como fundamento: analisar os conhecimentos prévios, detectar problemas e deficiências dos alunos e ser utilizada participativamente para autocompreensão do sistema, do aluno e do professor.

Esta avaliação abrange a caracterização individual e coletiva da turma, ou seja, a entrevista individual possui o objetivo de estabelecer um vínculo afetivo aluno/professor e as atividades diagnósticas são planejadas a partir de situações problematizadoras do cotidiano e abrangem conhecimentos e resoluções interdisciplinares.

A prática da avaliação diagnóstica só é possível, se compreendida e realizada dentro de uma concepção pedagógica progressista. Longe disso, ela pode ser reduzida a mera classificação inicial, onde se agrupa alunos de acordo com o grau de dificuldades, transformando as práticas de sondagem-diagnóstica dos conhecimentos prévios em práticas de sondagem-diagnóstica das condições prévias.

Não vejo sentido algum em práticas avaliativas de sondagem que se destinam a verificar graus de aprendizagem do estudante e/ou domínio de pré-requisitos, no início de um curso. Essa visão de avaliação inicial é de natureza classificatória e pode trazer enormes prejuízos aos educandos, pois, através dessas práticas, criam-se preconceitos a respeito dos alunos que podem afetar todo o seu ano escolar (Hoffman, 2001, p.126-127).

Hoffman defende que a natureza da avaliação diagnóstica é classificatória, pois há a inversão de avaliação do conhecimento prévio em avaliação das condições prévias dos alunos por parte dos professores. Tendo por consequência a separação dos alunos em graus de condição de aprendizagem, “turma de alunos fracos, regulares e com bom desempenho” (Hoffman, 2001, p.122).

Para ela, os professores possuem dificuldades na avaliação diagnóstica devido: a falta de domínio do conhecimento científico e reconhecimento de suas próprias concepções prévias, porque cada aluno apresentará sua concepção prévia em momentos diversos e não possuem a clareza que valorizar as concepções prévias não significa aceita-las como “respostas lógicas e interessantes dos alunos”.

Os objetivos fundamentais serão que o professor conheça tais conhecimentos prévios, que os alunos tomem consciência dos mesmos, explicitando-os, como requisito prévio para a mudança conceitual quando necessária, que os alunos justifiquem suas crenças e reflitam sobre elas com a finalidade de resolver as possíveis contradições e que contrastem suas idéias a respeito do tema em questão com as idéias dos outros, para, assim, enriquecerem as suas próprias concepções. (Hoffman 2001, p.170)

Portanto, é necessário moldar o discurso em avaliação diagnóstica no que se concerne sobre conhecimentos prévios – concepções espontâneas e intuitivas acerca de certo assunto – e condições prévias – situação que se encontra algo – para atingir o seu verdadeiro objetivo que é o avanço do conhecimento do aluno, viés diagnóstico processual e inicial.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação diagnóstica entendida como saída do modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação e como meio auxiliador da construção de uma educação que está a favor da democratização da sociedade “... não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista” (Luckesi, 2002, p.82).

Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica. (Luckesi,2002,p.82)

O professor na avaliação diagnóstica se torna médico minucioso em relação a aprendizagem do seu aluno, porque no percurso da aprendizagem procura detectar a doença (deficiência na aprendizagem), descreve o diagnóstico (possíveis causas) e aplica o remédio para a cura (avanço na aprendizagem).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica é uma saída para vencer o atual sistema avaliativo que possuem bases antidemocráticas. Nesse sistema o professor se comporta de forma autoritária utilizando a avaliação como meio de poder e classificação, ou melhor, não há preocupação com a aprendizagem do aluno. O importante é a obtenção de melhores notas para ser considerado um aluno exemplar e inteligente.

Assim, a avaliação diagnóstica caminha ao encontro da nova (re) significação de avaliação, pois deixa de lado o modelo classificatório vigente, ou seja, aprovar ou não os discentes, pois busca nos resultados das avaliações uma espécie de diagnóstico do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, para que assim, antes de se tomar uma decisão, o docente juntamente ao aluno busque uma maneira de avançar desse estágio quando for insatisfatório, e a partir dessa nova oportunidade acompanhar o seu crescimento.

A importância da avaliação diagnóstica neste contexto está no seu caráter inclusivo e democrático, onde os conhecimentos prévios dos alunos funcionam como ponto de partida para o professor e o diálogo constante entre ambos estabelece uma relação de entendimento mútuo da situação de aprendizagem. Esta avaliação atua como instrumento auxiliar da aprendizagem e não como um instrumento de mera classificação – “bom ou ruim”, “aprovado ou reprovado”.

Além disso, o processo favorece ao desenvolvimento do senso crítico do discente. Não apenas constrói passivamente os conhecimentos, mas o transforma em habilidades capazes de enfrentar criticamente a realidade social. Neste, acontece à apropriação conjunta de educador/educando para o progresso de sua formação.

Dessa maneira, acontece através da avaliação diagnóstica a corrosão positiva do maquinário denominado, avaliação classificatória e somativa.

Por fim, a avaliação diagnóstica somente será possível se o docente juntamente com a instituição repensar e comprometer a (re) significar o conceito de avaliação e as suas práticas avaliativas. Sendo a avaliação diagnóstica um dos melhores aliados, para configurar uma nova perspectiva de avaliação na sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

Esteban, Maria Teresa,2002, “Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos”, DP&A, 4 ed. - Rio de Janeiro.

Hoffmann, Jussara,2001, “Avaliar para promover: as setas do caminho”, Mediação, Porto Alegre.
Luckesi, Cipriano Carlos,2002 “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”,
Cortez, 14 ed. – São Paulo.

HISTORY OF ASSESSMENT: EXAMINATION THE DIAGNOSTIC EVALUATION

Jussara Gabriel dos Santos

Faculdade de Educação / Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica

Sala 1G 122 = CEP: 38.408-100 = Uberlândia/MG

jubinhamineira@hotmail.com

***Abstract:** This work, HISTORY OF ASSESSMENT: EXAMINATION THE DIAGNOSTIC EVALUATION, is the result of a study conducted through the bibliographic on the instruments on the evaluation and assessment in the discipline of Didática the course of pedagogy, which seeks to rescue the history of assessment, mentioning its origins, its role, its challenges and prospects in school, to understand the reason for its current configuration which are bases anti-democratic and also trying to (re) mean the concept, the position and evaluative practice, with the allowance the diagnostic evaluation - assessment tool - which serves the purpose elusive, in order to overcome the current evaluation system through the inclusion and democracy.*

***Keywords:** Education, diagnostic evaluation, assessment, History*