

## DA PEDAGOGIA DO EXAME À CULTURA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

José Airton de Freitas Pontes Junior<sup>1</sup>

Adriana Eufrásio Braga<sup>2</sup>

Leandro Araújo de Sousa<sup>3</sup>

Ednaceli Abreu Damasceno<sup>4</sup>

Nicolino Trompieri Filho<sup>5</sup>

### RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar as funções do exame e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Neste ensaio sobre a compreensão de exame e avaliação buscou-se apresentar reflexões sobre: os objetivos, as características, o perfil do condutor, o método utilizado e os aspectos sociais. Portanto, nessa sequência, observamos que: o exame visa selecionar e punir e a avaliação tomar decisões; o perfil do condutor é de um juiz no exame e de pesquisador na avaliação; tem a característica de ser autoritário no primeiro e mediador no segundo; o método utilizado é pontual e formativo, respectivamente; o exame prima pela eliminação social e técnica e a avaliação é inclusiva e motivadora. Percebe-se que a avaliação do ensino-aprendizagem tem avançado desde meados do século passado, pois se tem a necessidade de verificar se os objetivos anteriormente formulados para a prática de ensino, em determinado contexto, foram atingidos.

Palavras chave: Exame. Avaliação. Ensino-Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Desde a China antiga até o começo do século XX, avaliar tinha muita semelhança com examinar. Com o objetivo de selecionar componentes da administração burocrática ou soldados para a guerra, a China clássica iniciou o processo de atribuir valores através de exames aos candidatos aos cargos. Esse processo de classificar e selecionar os candidatos que atendiam aos critérios estabelecidos visava formar um corpo de funcionários que atendesse com eficiência as demandas do império chinês.

Essa perspectiva continuou evidenciada nos processos educacionais de professores e alunos para as universidades medievais, que tinham que demonstrar características de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: japontesjr@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC)

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC).

profissionais competentes para serem reconhecidos no meio acadêmico através de difíceis etapas de exames orais para atingir seus objetivos nos estudos ou na carreira docente (BOURDIEU, 1992).

Na educação jesuítica os exames eram momentos de impor poder, classificar e punir. No Renascimento iniciou-se a utilização da observação como forma de verificar os critérios da seleção. No começo do século XX passou-se a elaborar instrumentos que pudessem perceber, com base na ciência, o comportamento humano (BENEVIDES; VIANA, 2010). O desenvolvimento das práticas avaliativas nas diversas áreas do conhecimento proporcionou à área educacional possibilidades de utilização da avaliação que pudesse atender as suas especificidades.

O ato de avaliar, dependendo do contexto, pode apresentar diferentes características que se diferenciam em pedagogia do exame e cultura da avaliação, tal como denominado em Benevides e Viana (2010), estudo que influenciou fortemente esse ensaio por potencializar as reflexões pertinentes que trataremos a seguir. Aponta-se que as características do Exame e da Avaliação aqui apresentadas estão relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem na educação formal, visto que não é a intenção desse ensaio desconsiderar as possibilidades de interpretação e aplicação dos componentes do Exame e da Avaliação nos âmbitos de seleções públicas, concursos, dentre outros.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo analisar as funções do exame e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem através da descrição e comparação dos objetivos de cada, com o intuito de perceber suas perspectivas para a educação e a sociedade. Neste ensaio sobre a compreensão de exame e avaliação, buscou-se apresentar reflexões sobre: a) os objetivos, b) as características, c) o perfil do condutor, d) o método utilizado e e) os aspectos sociais.

## **PEDAGOGIA DO EXAME**

O domínio do exame na escola é evidente, pois os prazos das provas são etapas praticadas tradicionalmente como vereditos de aprendizagem demasiadamente na dimensão cognitiva. Essa é uma forma da cultura dominante instrumentalizar as estruturas de ensino para valorizá-la. Na China clássica, nas universidades na Idade Média, na França e Inglaterra dos séculos XVII e XVIII pretendiam direcionar a forma de pensamento de ensino e aprendizagem através dos exames. A cultura escolar foi fortemente influenciada

pelos jesuítas, que valorizavam a ordem e a hierarquia, e da aristocracia, que enfatizava o sucesso individual, pois é observado o caráter competitivo e classificatório para a seleção de profissionais para o mercado de trabalho, apresentando os aptos e os não-aptos a determinados currículos e/ou cargos (BOURDIEU; PASSERON, 1992; FOUCAULT, 1999).

O exame tem o poder de regular as ações dos indivíduos por meio da disciplina e projeto pedagógico que está relacionada (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998), bem como o caráter classificatório e punitivo que gera um clima de vigilância que permite diferenciá-los entre aprovados e reprovados. A escola, na ânsia por resultados do que foi ensinado, utiliza-se de meios para pressionar os estudantes a cumprir o programa de conteúdos e com isso percebe-se que o exame é um instrumento de regulação fortemente empregado nas escolas por ser legitimado pela população em geral que conhece poucas alternativas para avaliar o ensino-aprendizagem. Reforçando essa ideia, Foucault (1999, p. 211) indica que “no espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos”.

Tanto na França moderna, capitalista, quanto na China clássica, burocrática tradicional, os exames apresentam à sociedade o valor social de organização e controle. A seleção social é implicitamente realizada com base nesses instrumentos (BOURDIEU; PASSERON, 1992; FOUCAULT, 1999). Com o argumento de que os indivíduos tem igualdade frente os exames, pois são provas idênticas, é uma “tendência geral das sociedades modernas a multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional no seio do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 156), omitindo a função dada aos exames, que é a de promover e valorizar uma dada cultura. Além disso, tem-se a visão restrita aos instrumentos em relação conceito de avaliar.

As provas, que deveriam ser instrumentos de análise da aprendizagem dos estudantes, na pedagogia do exame são utilizadas para manter a ordem educacional, deixando em segundo plano os objetivos de aprendizagem estabelecidos (PERRENOUD, 1999). Portanto, disciplinar o corpo, as atitudes e as relações através da visibilidade entre os sujeitos torna-se cômodo e economicamente mais rentável. Além disso, o exame possibilita realizar registros dos sujeitos, os identificando e descrevendo, como outra forma de controle. Tanto os exames quanto os registros indicam grupos ou pessoas que passam a

ter necessidade de serem acompanhados minuciosamente (FOUCAULT, 1999), pois se identifica neles discrepâncias dos demais, dando-lhes a oportunidade de serem treinados ou re-treinados. “As recuperações” que ocorrem nas escolas são, em muitos casos, meios de mascarar a probabilidade de exclusão dos estudantes menos aptos.

O argumento da meritocracia no processo de ensino-aprendizagem ganha força, pois, no discurso, os exames no contexto de ensino-aprendizagem criam uma ordem social e a escola os reconhece pondo em um dos grupos hierarquizados da sociedade como consequência dos seus esforços. Com isso, enfatiza-se que todo processo meritocrático tem uma intenção política anterior e um impacto social posterior. O ato de avaliar no âmbito educativo considera o mérito em um contexto que interage com diversos fatores que exercem influência no desempenho cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor, tal como todo processo dialético de desenvolvimento social. Por outro lado, a pedagogia do exame se restringe a formação isolada das capacidades de retenção do conhecimento.

Outro ponto a ser discutido é a função da reprovação ou da eliminação que ocorre na pedagogia do exame, por vezes relacionado ao não reconhecimento da autonomia das instituições na formação educativa formal, devido à forte influência externa do caráter hierárquico e seletivo que essas instituições refletem da sociedade na qual está inserida, contribuindo assim para a reprodução das hierarquias educacionais (títulos, currículos) e conseqüentemente para as hierarquias sociais. Além disso, a formação dessas hierarquias acaba por eliminar os candidatos a cursos ou séries subsequentes de forma antecipada, também chamada de auto-eliminação, e de forma seletiva, próprio da pedagogia do exame (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Na auto-eliminação o estudante incorpora a ideia de que sua classe social (baixa renda e de escola pública) tem menor chance de se inserir em um determinado contexto educacional, tal como o universitário. Isso faz com que o estudante desista antecipadamente de ascender a um nível de ensino sem nem mesmo tentar os exames que o qualificam para isso. Já na eliminação seletiva, o estudante tenta seguir seus estudos, mas o contexto sócio-educacional acaba não oferecendo oportunidades de estudar em um nível de excelência, pois fatores sociais como a baixa qualificação docente, falta de materiais, dentre outros, interferem nas suas possibilidades de ter êxito nos exames, tal como Bourdieu e Passeron (1992, 168p.) enfatizam que a auto-eliminação potencializar “mascarar oportunidades de acesso em oportunidades de êxito”

Deve-se compreender há um do conjunto dos não-candidatos que se refere aos auto-eliminados nas estruturas de ensino e observar não apenas a relação entre os estudantes que saem de um nível e entram em outro com êxito, mas perceber o alcance que a auto-eliminação pode atingir aos que concluem um nível e não conseguem seguir em outro, seja por falta de competência, motivação, orientação ou mesmo oportunidade. As condições sociais que fazem com que o indivíduo ou grupo tenham mais chances de seguir de um nível a outro são fatores determinantes para a motivação pessoal, ou seja, muitas vezes a justificativa da desmotivação discente em prosseguir e concluir as etapas do ensino básico ou superior pode estar nas oportunidades de acesso que o contexto social tem em relação a poder ter êxito nos exames escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).

Essas dificuldades sociais podem causar formações secundárias baseadas em níveis homogêneos, permitindo-se dizer, por exemplo, que os candidatos aos cursos de ensino profissionalizante são formados, em geral, por um perfil de estudantes, e os candidatos aos cursos de Medicina e Direito, em muitos casos, tiveram condições sociais de acesso, ingresso, permanência e conclusão desses cursos.

Por isso, percebe-se a função social (conservação das classes) e técnica (formação para o mundo do trabalho) que o exame pode promover e a formação de sujeitos disciplinados começa como a intervenção escolar nas atitudes dos indivíduos por meio dos exames e das metodologias de ensino autoritárias.

## **CULTURA DA AVALIAÇÃO**

Os primeiros estudos sobre avaliação educacional ocorrem com Ralph Tyler, nos anos de 1930, no qual desenvolveu estudos e experimentos que possibilitou a proposta de uma abordagem baseada em objetivos de ensino pré-estabelecidos que direcionam as práticas avaliativas e utilização dos instrumentos afim de identificar o progresso educacional com base nos critérios da pesquisa científica (VIANNA, 2000).

Tyler possibilitou um avanço na compreensão de que nem sempre medir é avaliar, mas avaliar é atribuir valor a algo como base em objetivos, referencial teórico e metodologia, tal como a pesquisa científica (ESCORZA, 2003). Portanto, entende-se que avaliação é o processo de julgamento de valor baseado no formato de pesquisa científica a

fim de comparar os resultados e tomar decisões que viabilize atingir os objetivos pré-estabelecidos e/ou definidos durante o percurso (VIANNA, 2000) e que todo processo de avaliação visa tomar decisões para transformação da realidade.

Diversos autores seguiram essa perspectiva, mas expondo suas especificidades e avançando em relação as proposta de Tyler (ESCORZA, 2003; KEEVES, 1997; VIANNA, 2000), tais como:

a) Michael Scriven (1967) - com o objetivo de analisar a qualidade de produtos, o autor defende uma análise *goal free*, ou seja, não há necessidade de formulação de objetivos, pois considera que o *ckech list* permite conhecer a realidade, fazer juízo de valor e tomar decisões. Foi com Scriven que se iniciou a Avaliação Formativa, que visa considerar o processo do que está sendo avaliado;

b) Lee Cronbach (1982) - o autor enfatiza sua avaliação com base nos objetivos de diversificação de instrumentos, métodos e análise do contexto que forneçam informações suficientes para adequadas tomadas de decisões;

c) Robert Stake (1976) - Em sua Avaliação Responsiva, os critérios pré-estabelecidos serão analisados de forma processual, considerando fatores internos e externos, o contexto, o avaliador e quem/que será avaliado, dando caráter subjetivo e qualitativo na análise dos dados coletados;

d) Daniel Stufflebeam (1974) - De forma mais objetivo na análise dos dados, o autor apresenta um modelo avaliativo que busca identificar se objetivos pré-estabelecidos foram contemplados. Utiliza: o Contexto, como forma de analisar as variáveis que estão inseridas no processo; os Insumos, que são os componentes e recursos que fazem parte do processo; o Processo, que são as ações desenvolvidas no decorrer da atividade avaliativa; e o Produto, que consiste na análise dos resultados obtidos. Para o autor, o Contexto, os Insumos, o Processo e o Produto constituem o CIPP, modelo que busca uma contínua retroalimentação para o desenvolvimento dos objetivos iniciais por meio da sistematização dessas etapas;

e) Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989): O foco da atividade avaliativa desses autores consiste em fazer uma análise sistemática da realidade e com base em métodos quantitativos e qualitativos buscam realizar registros e descrições contínuas relativas ao meio natural, daí o nome da abordagem defendida por eles: Naturalista.

f) Daniel Federman (1994): o autor discute como os resultados das avaliações são utilizados nas atividades e/ou políticas educacionais. Na Avaliação Empoderadora é

defendida a participação de todos os envolvidos, considera os aspectos sociais e políticos e tendo como princípios norteadores a inclusão, prestação de contas, justiça social, dentre outros. Vianna (2000, p 161-162) traz a reflexão de que a “avaliação, assim como a ação educacional, exige constante reflexão sobre o ente avaliado e as implicações do ato de avaliar” considerando que “sofre o impacto de diferentes tecnologias e, dessa forma, vem refinando cada vez mais os seus procedimentos de análise e interpretação, no campo quantitativo e qualitativo”.

Em geral, as perspectivas de avaliação apresentam características da pesquisa científica para coleta e análise de dados, caráter objetivo da atividade avaliativa, preparação de pesquisador/avaliador e utilização dos resultados da atividade avaliativa para a tomada de decisões (VIANNA, 2000; ESCORZA, 2003).

Considera-se que o avaliador em educação com ênfase no processo de ensino-aprendizado tem que conhecer o campo de investigação no qual irá atuar, com base em uma ou mais teorias que fundamentam suas atividades; tem que ter conhecimento técnico para utilizar os instrumentos e investigar os dados coletados; tem que ser um bom negociador que sabe lidar com diferentes interesses; tem que ser criativo para lidar com situações adversas e buscar identificar os problemas (VIANNA, 2000; HADJI, 2001). Na avaliação do ensino-aprendizagem, os objetivos de ensino devem ser considerados como ponto de partida para o planejamento e escolhas dos instrumentos adequados para se verificar o progresso e tomar decisões continuamente (DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000).

A lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) indica o modelo da avaliação formativa, pois apresenta elementos que buscam atender as necessidades de perceber o desenvolvimento dos estudantes em relação aos objetivos e auxilia na frequente retroalimentação do progresso dos mesmos. Hadji (2001, p. 20) declara que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende”.

O modelo da avaliação formativa apresenta as seguintes etapas: 1) diagnóstico: análise da realidade e dos sujeitos, das condições de trabalho, dos objetivos; 2) processo: análise contínua das atividades e como os objetivos são alcançados, fornecendo informações contínuas aos envolvidos; 3) somativa: análise final de tudo que realizado, considerando os objetivos e os resultados obtidos, percebendo os elementos que

interferiam positiva e negativamente (BENEVIDES; VIANNA, 2010; DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000; BRASIL, 2000).

O professor tem o papel de gerir dados, mediar as ações de aprendizado e atuar na perspectiva de identificar, por meio de pesquisas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de buscar a inclusão de todos, motivando a participação e a continuidade nos desafios da aprendizagem, visando a transformação da realidade.

Na cultura da avaliação, exige-se do professor: conhecimento teórico da área, conhecimento técnico para análise da realidade e dos resultados, criatividade e bom-senso; valorizar a aprendizagem, as atitudes e os fazeres dos estudantes; analisa o contexto para planejar os objetivos de ensino-aprendizagem e como serão avaliados (BENEVIDES; VIANA, 2010; DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000).

## **DIFERENÇAS ENTRE PEDAGOGIA DO EXAME E CULTURA DA AVALIAÇÃO**

As tendências de ensino apresentam diferentes compreensões e formas de avaliação do ensino-aprendizagem, tais como: classificação e seleção dos melhores, punição, imposição do medo por meio de notas, provas e testes, caracterizando a Pedagogia do Exame, e observação contínua e sistemática, conceitos/notas percebendo as especificidades do grupo/indivíduo, provas como instrumento de diagnóstico da aprendizagem e auto-avaliação por outro lado, tal como na Cultura da Avaliação.

As diferenças são: a) os objetivos do exame e da avaliação - o exame visa selecionar e punir e a avaliação tomar de decisões; b) as características do exame e da avaliação - tem a característica de ser autoritário no primeiro e mediador no segundo; c) o perfil do condutor do exame e da avaliação - é um árbitro no exame e um pesquisador na avaliação; d) o método utilizado no exame e na avaliação - pontual e formativo, respectivamente; e) os aspectos sociais do exame e da avaliação - o exame prima pela eliminação social e técnica e a avaliação é inclusiva e motivadora. Na tabela 1, apresentam-se as principais diferenças.



Tabela 1 – Principais diferenças entre a Pedagogia do Exame e a Cultura da Avaliação

	Exame	Avaliação
Objetivos	Selecionar; classificar; punir	Tomada de decisões
Perfil do condutor	Árbitro	Pesquisador, gestor
Características	Autoritário	Mediador
Método	Pontual	Formativo
Aspectos sociais	Eliminação social e técnica; conservadora;	Inclusiva; motivadora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre avaliação do ensino-aprendizagem tem avançado desde meados do século passado, pois se tem a necessidade de verificar se os objetivos anteriormente formulados para a prática de ensino, em determinado contexto, foram atingidos. Na Pedagogia do Exame, os estudantes são sujeitos que são submetidos a provas que visam selecioná-los e, em muitos casos, punir os que não cumprem o estabelecido. Além disso, é considerado apenas o rendimento dos estudantes em relação aos objetivos que o professor estabeleceu, sem analisar o contexto educacional e dos estudantes, e valoriza o conhecimento técnico-científico em detrimento de outros objetivos educacionais.

Os resultados obtidos também são usados para estimular a eliminação, seja por vontade do aluno, seja por resultados difíceis de atingir. É priorizada a seleção social e técnica dos estudantes mais aptos, por meio de exames, provas ou trabalhos, com critérios que dificultam o aprimoramento acadêmico e social. Isso ocorre desde as primeiras etapas da educação básica até os cursos de graduação e pós-graduação.

Na Cultura da Avaliação, o professor tem o caráter de pesquisador, pois tem objetivos delineados, busca identificar o contexto no qual está inserido, analisa os limites e potencialidades de um grupo/estudante e formula sua metodologia de intervenção com base na literatura e utiliza os resultados do processo de ensino-aprendizagem como ferramenta de contínuo diagnóstico das necessidades do grupo (VIANNA, 2000).

Consideramos que esse estudo pode contribuir para a compreensão das funções que as práticas avaliativas podem ter no contexto de ensino-aprendizagem, pois o docente pode apresentar atitudes relacionadas a diferentes objetivos sócio-educacionais.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. Avaliação mediadora: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (org.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Impreco, 2010.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C.; **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3º Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros em ação** – ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

CRONBACH, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs**. Chicago: Jos-sey-Bass, 1982.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

ESCORZA, T. E. **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual**: um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, volume 9, número 1, 2003.

FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation**. Evaluation Practice, 15, 1, 1-15, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1999.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, Ca: Sage Publications, 1989.

*HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.*

KEEVES, John P. **Educational research, methodology, and measurement**: a International Handbook. Oxford, UK: Elsevier, 1997.

*MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.*

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transforma o ensino**. 4ª Ed. São Paulo, Artmed, 1998.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967

STUFFLEBEAM, D. L. **Alternative approaches to educational evaluation**: a self-study guide for educators. In: POPHAM, W. J. Evaluation in education. Berkeley, California, McCutchan Publ. Corporation, 1974.

STAKE, R. E. **A theoretical stament of responsive evaluation**. Studies in Educational Evaluation, 2 , 19-22, 1976.

TRITSCHLER, Kathleen. **Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee**. Barueri, São Paulo, Manole, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.