

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **250 horas de carga horária** pelo valor promocional de **R\$ 57,00**, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

<https://pay.hotmart.com/T7623746G?checkoutMode=10&src=facebook>

(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)

IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições.

Veja um Modelo do Certificado:



OBS: Os materiais abaixo estão disponíveis livremente na Internet e foram selecionados por nossos especialistas para compor o material do Curso gratuito.

BEM-VINDO AO CURSO!

Curso De Aperfeiçoamento: Avaliação Educacional

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- **O objetivo principal é aprender o conteúdo**, e não apenas terminar o curso.
- **Leia todo o conteúdo com atenção** redobrada, não tenha pressa.
- **Explore as ilustrações explicativas**, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- **Quanto mais aprofundar seus conhecimentos** mais se diferenciara dos demais alunos dos cursos.
- **O aproveitamento que cada aluno tem** é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- **A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso**, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- **Aplique o que está aprendendo**. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática.

Sumário

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO : AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	1
BEM-VINDO AO CURSO!.....	2
Curso De Aperfeiçoamento : Avaliação Educacional.....	2
DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO	2
MÓDULO I – COMPREENDENDO O QUE É AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	5
1. HISTÓRICO	5
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:COMPREENSÃO E PRÁTICA	7
3. DIFERENTES VISÕES SOBRE A AVALIAÇÃO	10
4. MATRIZES EPISTEMOLÓGICAS E A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	13
MÓDULO II –AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	21
5. CONCEITOS BÁSICOS	21
6. CLASSIFICAÇÃO	27
7. OS INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO	29
8. UMA NOVA AVALIAÇÃO?	31
9. AVALIAR E CLASSIFICAR: O PAPEL DOS EXAMES	34
MÓDULO III – APREENDENDO A ELABORAR CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS.....	37
10. O TRABALHO NA ESCOLA.....	37
11. CRITERIOS E INSTRUMENTOS	39
MÓDULO IV – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SEGUNDA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	44
MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR.....	48
A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	48
O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	82

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
----------------------------------	-----

MÓDULO I – COMPREENDENDO O QUE É AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1. HISTÓRICO

Desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes (Soeiro & Aveline, 1982). Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos (Dias, 2002). Na China, em 360 a.c devido a este sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates, sugeria a auto avaliação - O Conhece-te a ti mesmo - como requisito para chegar a verdade (Soeiro & Aveline, 1982).

Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas. Na idade média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou posteriormente se defendessem tese (Soeiro & Aveline, 1982).

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, onde começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época devido a utilização de exames como forma de

avaliação, esta ficou associada à ideia de exames, notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudos chamada docimologia.

Uma outra área que destacou-se no final do século XIX até parte do século XX, foi a psicomетria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (Abramowicz, 1996).

O termo "avaliação educacional" foi proposto primeiramente por Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos.

Com o objetivo de conhecer se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos provinha das deficiências dos serviços educativos que eles recebiam, em 1965 a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizam abordagens qualitativas como a antropologia, a filosofia e a etnografia. Neste mesmo ano, nos Estados Unidos, foi promulgada a Lei sobre a Educação Primária e Secundária pelo presidente Lyndon Johnson e por proposta do senador Robert Kennedy a avaliação dos programas especiais destinados a alunos de famílias pobres e marginalizadas passou a ser obrigatória.

Pouco tempo depois, a avaliação passou a ser obrigatória a todos os programas sociais e educativos dos EUA. Foi dessa maneira que a avaliação passou a fazer parte de outras áreas como filosofia, sociologia, economia e administração. Deixando assim, não apenas de ser monodisciplinar, mas assumindo uma forma mais ampla quanto aos seus métodos, tipos e objetivos.

Ao decorrer da chamada profissionalização da avaliação que ocorreu de 1965 até o início da década de 80, vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação.

Um novo rumo no campo da avaliação surgiu em 1980, nos EUA e na Inglaterra, com o neoliberalismo e com a crise econômica o estado tornou-se controlador e fiscalizador. Como consequência dessas mudanças, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora (Bernstein, 1991 apud Dias 2002).

Nesta mesma época, especialmente na Inglaterra, começou-se a atribuir aos professores, por ser educadores, a responsabilidade sobre as dificuldades político e administrativas e aos insucessos econômicos do país (Dias, 2002). Nesse sentido, quanto a sua capacidade de responder as exigências do mercado, comércio e indústria, as universidades começaram a ser cobradas como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Todos estes fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual. Ainda hoje existe um certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos ou qualitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, configurando-se dessa maneira uma questão filosófica.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:COMPREENSÃO E PRÁTICA

A modalidade dos exames escolares, que conhecemos hoje, foi sistematizada no decorrer do século XVI e primeira metade do século XVII. Os jesuítas em um documento publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus, usualmente conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas, assim como um modo específico de examinar os estudantes no final de um ano letivo ainda está vigente em nossas práticas cotidianas. Por exemplo, lá está normatizado que no momento das provas, os estudantes não poderão solicitar nada que necessitem, nem aos seus colegas, nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso

ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois estudantes que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum estudante terminar de responder a sua prova pessoal etc.. Genericamente, são regras que seguimos ainda hoje na escola.

Por outro lado, em 1632, John Amós Comênio, um bispo protestante, da Morávia, hoje Tchecoslováquia, publicou um livro intitulado *Didática Magna*, cujo subtítulo é bem grandiloquente: *ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*. Nessa obra Comênio, definiu muitos elementos que ainda hoje estão presentes em nossas práticas. A pergunta afirmativa --- "que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer?" --- formulada por ele nessa obra, está presente na fala de quase todos os nossos professores. Nossos professores, usualmente, dizem assim para os seus alunos, ameaçando-os: "Olha, cuidado, estudem! Minhas provas são prá valer, hein!". E outras coisas mais, como aconselhar os educadores a utilizarem-se do *medo* como recurso para conseguir que os estudantes prestem atenção às atividades em aula, na medida que a atenção é necessária para a aprendizagem eficiente.

Dessas sistematizações iniciais muitos foram os aperfeiçoamentos na modalidade dos exames no decorrer dos séculos seguintes. A partir da constituição da Psicologia como ciência e da emergência dos testes psicológicos em finais do século 19 e início do 20, especialmente, para a testagem da inteligência, nasceu, na pedagogia, a preocupação com os testes cientificamente elaborados. Foi um período de aperfeiçoamento dos instrumentos de testagem, mas não se questionava a validade dos exames. No anos sessenta, houve um incremento à discussão da avaliação mais em função da necessidade de se verificar o que se fazia com o dinheiro aplicado em educação; portanto uma preocupação mais com avaliação de programas educacionais do que com a aprendizagem. No início dos anos sessenta, o

governo Kenedy, nos USA, estava preocupado com os resultados do programas educacionais norte-americanos. Então, nasceram os modelos de avaliação para programas de educação. Foram muitos os modelos. Popham, um estudioso norte-americano da avaliação educacional diz que foram tantos os modelos que o mais difícil não era utilizar os modelos, mas sim entender as diferenças entre eles. Cada autor criava um modelo diferente para avaliar os programas, variando desde "avaliação por objetivos", "avaliação sem objetivos", "avaliação interna", "avaliação externa", "avaliação natural", "avaliação diagnóstica, formativa e somativa", "avaliação diagnóstica, de entrada, processo e produto", etc... Muitos!

No bojo desse movimento, sistematizou-se a Tecnologia Educacional, uma modalidade de ensino que vinha emergindo desde os anos trinta nos USA, e chegou no Brasil, com muita força, no final dos anos sessenta e inícios dos anos setenta, especialmente com o movimento em torno da Lei de Diretrizes do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, promulgada em 1972, a famosa Lei 5692/71. Vivíamos um momento forte do colonialismo contemporâneo, via os mecanismos socioculturais. A tecnologia educacional trazia uma larga preocupação com a eficácia das ações educacionais. Ela se propunha a produzir resultados "custo-efetivos". Tendo em vista buscar a efetividade, no seio da tecnologia educacional se pesquisou, se propôs e se exercitou processos avaliativos que garantissem essa eficiência. Então, a avaliação educacional ganhou bastante importância, por um viés efficientizante.

Nesse contexto, e nesse momento histórico, trabalhávamos muito sobre os procedimentos de avaliação e pouco sobre questões de fundo sobre essa prática. Pessoalmente, vivi esse momento. Iniciei a trabalhar com avaliação da aprendizagem em 1968. Então, produzi testes, quantifiquei testes, diagnostiquei o aproveitamento escolar com os testes, etc... Mas, já em meados dos anos setenta percebi que o caminho era insatisfatório. Havia necessidade de uma compreensão mais fundamental sobre essa prática. Assim

sendo, aventurei-me a abordar a avaliação a partir de perspectivas diversas. Inicialmente, foi a questão filosófica da avaliação da aprendizagem, depois, a questão sociológica, a seguir a política; e, ultimamente, tenho estado atento às questões psicológicas e pedagógicas.

Então, a abordagem sobre a avaliação nasceu da insatisfação com os exames e com os tratamentos excessivamente técnicos anteriores. Penso que essa insatisfação se deu em variados lugares. Pessoalmente, comecei a trabalhar nele a partir de estudos filosóficos e políticos da educação, já no início da década de setenta. Posteriormente, descobri que também em outros espaços geográficos, também, nesse período iniciavam-se estudos na mesma direção, tais como na Inglaterra, França, Suíça. Nos USA, havia a tradição mais tecnicista, iniciada com a tecnologia educacional. Deste modo, o novo em avaliação da aprendizagem veio da insatisfação com *velho* (exames jesuíticos e comenianos) e com o *renovado* (a pedagogia chamada científica do início do século e o tecnicismo).

Assim sendo, cabe perguntar, então: que é mesmo o ato de avaliar? Ele é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, através de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento. Na avaliação não se classifica o educando, mas tão somente ele é diagnosticado em seu desempenho, o que consequentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções. Nada mais que isso, o que implica em estar com os olhos voltados para a solução dos problemas detectados.

3. DIFERENTES VISÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

No decorrer da nossa história, a avaliação vem sendo largamente utilizada, seja de maneira formal ou informal. Nota-se que várias foram as

mudanças ocorridas no contexto geral do termo "avaliação" desde o sua primeira utilização até os dias atuais.

DEPRESBITERIS (1989 : 5) cita EBDEL e DARIM (1960), para demonstrar quão antigo é o uso da avaliação. Segundo eles, em 2205 a.C., um grande imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los. Relatam ainda que no século XIX, nos Estados Unidos, criou-se um sistema de testagem, tendo como pioneiro na área Horace Mann.

No início do século XX, a avaliação formal se dava na maioria das vezes através de testes, o que atribuía ao processo avaliativo o cunho meramente instrumental.

Os modelos de avaliação existentes, sofreram o peso significativo da influência norte-americana. A partir das primeiras décadas do século XX, surge nos Estados Unidos o movimento dos *testes educacionais* desenvolvido por Robert Thorndike, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Houve assim, uma crescente utilização da mensuração na avaliação o que denota a importância do movimento de cientificização e objetivação da educação na época, que se deveu ao próprio momento econômico pelo qual passava o país, incorrendo na tentativa de racionalização e padronização do ensino. A partir daí , os testes padronizados multiplicaram-se no âmbito educacional.

Para desestabilizar a ideia de mensuração na avaliação, por volta dos anos 50,surgiram os primeiros escritos de Ralph Tyler. Sua concepção contrapunha a ideia de que avaliação é sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. Vale ressaltar que Tyler não descartava a importância da aplicação dos testes, apenas acreditava que existiam outras maneiras de se constatar as mudanças comportamentais, denominadas aprendizagem. DEPRESBITERIS (1989) se refere a essa, nessa perspectiva dizendo:

"Tyler defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares." (TYLER, 1949)

Para Tyler, o objetivo da avaliação é julgar o comportamento dos alunos, acentuando a importância em formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; admite, ainda, que a avaliação deve acontecer em momentos contínuos, subsidiados por mais de um julgamento.

Vale ressaltar que a sua proposta passou a ser forte referencial teórico na avaliação educacional brasileira.

Para SAUL, a avaliação da aprendizagem da proposta de Tyler assume essencialmente um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial, calcada em pressupostos positivistas. O enfoque avaliativo de Tyler ficou conhecido por "avaliação por objetivos".

Outro nome importante na história da avaliação é o de BLOOM. Ele é o responsável pela criação de uma taxionomia de objetivos educacionais, enfatizando a aprendizagem para o domínio, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. É a partir das ideias de Bloom que surgem os primeiros escritos sobre a importância de uma aprendizagem contínua, que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo.

No Brasil, as teorias e as práticas da avaliação da aprendizagem, assim como em outras áreas da educação, foram fortemente influenciadas pelas produções de autores norte-americanos, como também pelo pensamento positivista, e o reflexo disto é visível na legislação concernente ao assunto

(Um exemplo claro é a Lei 5692/71 e os decretos-leis e pareceres decorrentes de sua implantação).

4. MATRIZES EPISTEMOLÓGICAS E A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

Neste início de século, a atenção dos educadores, políticos e da sociedade em geral volta-se para a forte dimensão social e política dos processos avaliativos. Todo esse "olhar interessado" pela avaliação, reforça a análise de que essa prática não é neutra nem arbitrária, ao contrário, como elemento da ação educativa, trás na sua essência uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Maneira essa que condiciona a tomada de decisão no plano das políticas educacionais e que orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola. Assim, "a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica". (LUCKESI, 1996).

Nesse contexto, faz-se necessário compreender em que se fundamentam os diferentes modelos de avaliação, identificando em que matriz epistemológica foi inspirado este ou aquele modelo para que, configurando o real, possa-se discutir a necessidade da busca de um novo paradigma.

Analizando as práticas pedagógicas numa perspectiva filosófica, é possível identificar as diferentes posturas assumidas pelo professores, em várias categorias. Levando em consideração que no decorrer da história da educação brasileira algumas correntes filosóficas permearam propostas educacionais, práticas de ensino e de avaliação.

A relação estreita entre a construção do conhecimento e a avaliação garantiu a influência de concepções de aprendizagem nas práticas de avaliação educacional.

Na ótica da teoria Positivista, sob as lentes do empirismo, o conhecimento surge a partir das experiências que o sujeito acumula através dos tempos utilizando-se da observação seguindo até a obtenção das ideias sistemáticas.

O ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem e não apenas um fator condicionante como, no máximo, deveria ser. O sujeito não exerce ação sobre o objeto do conhecimento. Ele é considerado como uma "tabula rasa", todas as informações do mundo exterior vão sendo impressas através dos sentidos. Assim, o conhecimento é o registro dos fatos, a simples cópia do real.

O Positivismo prima pela objetividade e concebe a aprendizagem como mudança de comportamento, como resultado do treino e da experiência.

Segundo TYLER (1949)

"A avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos."

Nessa perspectiva, aprender é mudar de comportamento. Subtende-se então que avaliar é medir a quantidade de mudanças do comportamento e isso se estabelece na chamada "avaliação por objetivos".

PARLLET (1982) defende que a avaliação nesse contexto é concebida como a testagem da quantidade de conteúdos retirados pelos educadores durante a aprendizagem.

"Um pouco como se fossem sementes, os alunos são pré-testados (as sementes são pesadas e medidas) e, depois submetidos a experiências diferentes (tratamentos). Após um certo período seu rendimento é medido (crescimento

ou produção) para se constatar a eficiência relativa dos métodos utilizados (fertilizantes)."

Surge aí a denominada "Pedagogia do Exame", que utiliza a avaliação como forma de disciplinamento social dos alunos através do lema: "Provas para Reprovar".

Evidentemente que a Pedagogia do Exame equivocou a concepção de avaliação nas escolas atribuindo predominância do objeto do conhecimento sobre o sujeito que conhece, onde este tem um papel meramente contemplativo.

Assim, na matriz positivista (objetivista) a ênfase recai sobre a medida do produto observável, valoriza-se os testes padronizados, provas ditas objetivas, de múltipla escolha, onde os alunos são avaliados em momentos específicos, com rituais e labores especiais, surgem ainda as escalas de atitudes, os critérios formalistas e o professor com o poder de julgar os resultados muitas vezes imprecisos e arbitrários.

Essa abordagem quantitativa defende a crença na objetividade da avaliação, preocupando-se por isso mesmo em tratar estatisticamente os dados, em determinar meio e instrumentos precisos, objetivos e confiáveis. Sendo assim, a ênfase maior recai nos produtos ou resultados do ensino, não existindo preocupação com o processo em si, mas sim com o grau em que se alcançou o objetivo previamente definido. Esse tipo de avaliação não leva em consideração as diferenças de interesses e necessidades dos participantes do processo didático: alunos, professores, pais, etc.

A influência objetivista, provocou o redirecionamento da avaliação à concepção de medida. MAGDA SOARES (1981)

"A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino. Para dissimular às

desigualdades sociais que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado."

VASCONCELOS (1990) complementa esse pensamento quando *nos diz que "Em nome da objetividade, a imparcialidade, do rigor científico chega-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional"*.

Assim, a lógica construída em virtude da influência Positivista é a classificatória, meritocrática, excludente, onde a avaliação não subsidia a construção do conhecimento, não orienta os rumos para o crescimento individual e social. Nesse contexto o sinal emergente dessa representação da avaliação é a reprovação. Essa reprovação, embora pareça um ato técnico-pedagógico e paradoxalmente "bem intencionado", é essencialmente um ato político de reprodução das desigualdades. HOFFMAN (1992)

"As decisões sobre aprovação / reprovação de estudantes fundamenta-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento Empirista / Positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa."

A teoria Racionalista exerce fortes influências nas práticas avaliativas atuais. O Racionalismo parte do princípio de que todo conhecimento é anterior a experiência. Ao contrário do positivismo, a ênfase aqui é dada ao sujeito, sendo desprezada a ação do objeto.

Nessa perspectiva, o sujeito já nasce com as estruturas do conhecimento pré-formadas e elas vão se organizando à medida em que o sujeito se desenvolve até que se alcance a totalidade. O todo é apreendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo perceptual, uma vez que a totalidade é irreduzível à soma e ao produto das partes.

O Racionalismo prima pela razão pura e rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade, por acreditar que as mesmas não são confiáveis na busca do conhecimento.

Os ideais racionalistas priorizam as correntes subjetivistas por acreditar que há uma certa limitação implícita nos famosos testes padronizados quando se pretende interpretar o nível de conhecimento dos alunos . Isso não significa, entretanto, que o racionalismo negue o objetivismo do mundo. Significa apenas que ele não postula essa objetividade no sentido de uma interferência na construção das estruturas mentais, através das quais o sujeito apreende o mundo real.

O objeto de maior preocupação é o desenvolvimento das habilidades já adquiridas, e essas nem sempre são observáveis. Diante disso, torna-se importante respeitar o ritmo de cada um na aquisição do conhecimento para que este se torne significativo. Nesse contexto, busca-se uma maior valorização da auto avaliação, do estudo dos aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem.

No que se refere aos procedimentos e aos instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de questões abertas ou divergentes, para a utilização de questionários e entrevistas nos quais o sujeito constrói sua própria resposta. Considera como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação.

É mister ressaltar que tanto no positivismo como no racionalismo o tratamento dado à aprendizagem e a avaliação mostra-se reducionista, pois centraliza o conhecimento num único polo : sujeito ou objeto. E ambos os modelos são insuficientes para a explicação da realidade, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos. (FRANCO, 1995)

Apesar da relevância desses aspectos, a matriz subjetivista mostrou-se , e mostra-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional.

Isso porque também fragmenta, na medida em que permanece a nível das análises "abstratas" e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas, determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado."

A terceira matriz denominada construtivista, ultrapassa o reducionismo do positivismo e do racionalismo, partindo do princípio de que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage, agindo e sofrendo ação do objeto, que ele vai produzindo também o próprio conhecimento. Vale ressaltar que não é simplesmente um construtivismo mas um construtivismo interacionista (PIAGET, 1976)

"O conhecimento não precede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas."

Levando em consideração, a construção do conhecimento como fruto de um processo de interação entre o sujeito e seu meio é necessário que se busque entender a lógica dialética, o movimento entre os dois polos nesse processo do vir a ser. Nesse sentido, a finalidade da avaliação da aprendizagem é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do educador, que incitará o educando a novas questões a partir de respostas formuladas. A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo, denominado paradigma de exclusão, para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento

A avaliação abrange justamente a compreensão do processo de cognição para possibilitar a reflexão sobre o mundo e conduzir o aluno à construção de um maior número de verdades, num espiral necessário de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva). *"Não há começo nem limites nem fim absoluto no processo de construção do conhecimento"*, segundo Chiarottino (1988), referindo-se à Teoria de Piaget.

Segundo HOFFMAN, os princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação, (a partir da teoria psicogenética de Piaget) é coerente com uma Pedagogia Libertadora, na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

Vale ressaltar a contribuição desse marco interpretativo para alargar a visão do erro no processo de aprendizagem. A visão construtivista do erro, posiciona hipóteses, elaborações mentais, que servem de ponto de partida para a reflexão, análise e tomada de decisão na superação das dificuldades e construção do saber.

VASCONCELLOS, fazendo uma análise das perspectivas de superação da avaliação classificatória e excludente representada pelas práticas positivistas e racionalistas em todas as suas extensões tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, vê na educação dialética-libertadora, numa abordagem sócio interacionista, a possibilidade da escola cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, levando-se em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. *"Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, sem os outros"*, refletia Paulo Freire (1991). É, o aluno, o alvo do professor, não somente alguns, mas todos, representados pelas mais diversas realidades e, dessa forma, serão avaliados. Considerando que a avaliação sempre pressupõe uma relação de poder, cabe redirecioná-la. Propondo um projeto de uma sociedade democrática, tendo

como uma das mediações o trabalho com o conhecimento. Essa matriz, se baseia na abordagem qualitativa, na qual a avaliação centra-se no processo e evolui de acordo com as transformações do contexto. Mais do que medir, avaliar significa entender, rever e refletir, pois educação e avaliação não podem ser vistas como processos tecnicistas, desligados de valores.

O que se espera é que, através da avaliação, o professor possa ter elementos para ver qual o melhor caminho para ensinar, como os alunos aprendem melhor, superando a concepção tradicional de avaliação, em que se avalia para verificar quanto o aluno sabe, quanto ele foi capaz de absorver do "ensinado", se merece ou não se aprovado / reprovado.

Considerando assim, que a avaliação só tem sentido quando está voltada para a melhor formação da cidadania.

A partir dessa concepção, a prática da avaliação supera a justaposição entre "solicitação do professor" - "expressão do aluno", em direção à interação professor-aluno-objeto do conhecimento da realidade. A avaliação não como juízo da pessoa, mas como diálogo, pesquisa, compromisso. (LUCKESI, 1995). "Entendemos a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão"

Essa concepção vê a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino e aprendizagem, o que permite a utilização da avaliação através das seguintes modalidades: diagnóstica (no início do processo), formativa (no decorrer) e somativa (no final do processo).

Saber captar bem as necessidades e se comprometer com sua superação, embora envolva uma exigência de justiça, a especificidade da avaliação da aprendizagem é epistemológica, axiológica e ética.

Nas diversas concepções de educação é unânime a ideia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, o que traduz a divergência é a finalidade da avaliação, os procedimentos e instrumentos utilizados que coloca a avaliação numa perspectiva técnica, outras na perspectiva ética.

MÓDULO II – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

5. CONCEITOS BÁSICOS

Na medida em que a unidade do processo de planejamento educacional é garantida pelo plano, testar a racionalidade daquele é procurar determinar a racionalidade das decisões que geraram o plano e das ações que ele produziu.

A racionalidade nas decisões confere ao plano sua dimensão de eficácia enquanto que a racionalidade na execução lhe confere a dimensão de eficiência. Eficácia e eficiência são duas dimensões absolutamente indispensáveis ao modelo de um programa educacional válido. No trocadilho inteligente de Peter Drucker, não basta “fazer certo as coisas”, é preciso “fazer as coisas certas”.

Eis por que ambas precisam ser avaliadas e eis por que podemos conceituar avaliação educacional como o processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia de programas educacionais.

Um programa educacional é uma estrutura de decisões, a mais fundamental delas diz respeito a objetivos educacionais, porque “quando falamos em planejamento, referimo-nos, por excelência, à racionalização da conduta humana em vista de alvos, racionais ou não, porém valiosos para o ser ou sociedade humana” (Goldberg e Goldberg, 1965).

A eficácia de um programa educacional diz respeito diretamente ao valor e viabilidade de seus objetivos educacionais. Na medida em que a educação é uma técnica social e, portanto, uma atividade-meio, o valor de

uma objetivo educacional será função de utilidade social.

Um programa educacional será, pois, tanto mais eficaz quanto mais responder às demandas do sistema social inclusivo. Implícito na concepção de objetivo educacional está sempre um modelo de saída do aluno, isto é, uma definição das mudanças comportamentais desejadas no aluno.

A eficácia relaciona-se com a utilização, pela sociedade, do produto final do processo (aluno submetido ao programa). Nesse sentido, a eficácia de um programa educacional será tanto maior quanto maior for a probabilidade de aceitação de seu produto final.

Em termos de viabilidade, o julgamento dos objetivos de um programa educacional deve resultar do dimensionamento dos resultados disponíveis e dos obstáculos previsíveis. Aqui, também, o critério será um critério social.

Portanto, quando pensamos em determinar a eficácia de um programa educacional, pensamos nas relações entre sistema educacional e sistema social inclusivo. Isso significa que o critério de racionalidade nas decisões relativas a objetivos educacionais é um critério social.

A eficácia define a adequação de um programa educacional às exigências da sociedade como um todo, quer estas se expressem em termos de mercado de trabalho, de oportunidades para ingresso em níveis subsequentes de ensino ou, simplesmente, em termos de expectativas para o desempenho dos múltiplos papéis sociais.

No julgamento da eficácia, o programa educacional “é concebido como um sistema aberto, isto é, em interação permanente com seu ambiente físico e cultural. Seu modelo é organísmico, cuja sobrevivência depende muito de capacidade que tenha de detectar rápida e acuradamente as demandas do ambiente, bem como de captar os recursos da conjuntura em que opera” (Nascimento, 1972).

Isso não significa, porém, necessariamente, acomodação pura e simples do sistema educacional ao sistema socioeconômico inclusivo, sem modificação de suas demandas.

Não menos importante ainda é a competência do sistema para criar, no ambiente, a necessidade de seus produtos (Nascimento, 1972). Como já afirmamos antes, a avaliação diagnóstica e a avaliação “ex ante” são duas formas que o planejador tem de controlar a racionalidade e, portanto, a eficácia de suas decisões relativas a objetivos educacionais.

A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, visa um diagnóstico do sistema em que se pretende intervir. Sua finalidade precípua é a de oferecer ao planejador critérios objetivos em que fundamentar suas decisões sobre metas e estratégias.

Através das operações da avaliação diagnóstica o planejador se informa do que é a realidade em que vai intervir (sistemas de dados), das linhas tendências de sua evolução (sistema de previsão) e do que deve ser (sistema de valores), sendo-lhe possível então formular critérios capazes de orientar sua ação, no sentido, ou de superar as deficiências, ou de estimular as “excelências” diagnosticadas.

No caso particular do planejamento do processo ensino-aprendizagem, o sistema a ser programado ou planejado é o sistema comportamental do aluno. Para diagnosticá-lo, será necessário configurar em primeiro lugar um padrão normativo, isto é, um modelo do aluno, que represente o que ele deve ser. Em seguida, verificar quais são os comportamentos de entrada do aluno, ou seja, qual a bagagem que ele já traz para o processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, é necessário prever as linhas de desenvolvimento desses comportamentos constatados.

Todas essas informações deverão permitir ao professor formular em bases mais seguras as diretrizes que orientarão sua atividade docente. Por outro lado, na medida em que o diagnóstico visa capacitar o planejador a tomar decisões que sejam tão valiosas e realistas quanto possível, um outro dado importante é o diagnóstico das disponibilidades operacionais do contexto em que ele vai atuar e dos prováveis obstáculos que se vão antepor à sua ação. Na medida em que o planejamento é uma técnica de mudança

controlada, o conhecimento dos recursos disponíveis e das resistências prováveis é fundamental para a garantia da viabilidade das decisões a serem tomadas. Essa a razão de um filósofo já ter afirmado que “a educação nunca deve ser o que não pode ser, pode ser o que dever, pode ser o que não deve ser”. Elaborado o plano ou programa e, portanto, tomadas as decisões acerca de que mudanças podem e devem ser produzidas nos alunos e como produzi-las, cabe ainda uma nova possibilidade de avaliação: a avaliação “ex ante”.

Ela se distingue da avaliação diagnóstica, sobretudo, porque é posterior a uma primeira tomada de decisões do planejador. Na avaliação “ex ante” o plano é encarado como um dos possíveis cursos alternativos de ação que o diagnóstico da realidade permitiu configurar.

A avaliação “ex ante” deve ser feita por aquele a quem compete aprovar o plano, ou seja, na realidade escolar, pelo orientador pedagógico, diretor etc. Como se observa, a avaliação “ex ante” permite verificar a existência ou não de uma adequação entre objetivos educacionais a estratégias instrucionais propostas num programa de ensino-aprendizagem e as mais variáveis antecedentes desse processo, ou seja, as variáveis contextuais do professor e do aluno.

Elas é que vão fornecer os critérios para julgar da valiosidade e viabilidade das decisões docentes. A avaliação “ex ante”, que pode em certos casos lançar mão das técnicas mais sofisticadas da simulação, através da análise de sistema, funciona, no fundo, como uma validação de julgamento do plano educacional.

O produto da avaliação “ex ante” são retro informações, que devem voltar ao professor a fim de possibilitar-lhe rever ou manter seu plano de ensino conforme o mesmo tenha sido considerado eficaz ou ineficaz. Porém, o fato de se considerar um plano de ensino eficaz não garantia suficiente de que quando posto em prática vai conduzir, de fato, às mudanças esperadas no comportamento do aluno.

O julgamento da eficácia garante, apenas, que as metas propostas foram

consideradas valiosas e viáveis. Todavia, essa validação ao nível de decisões não tira ao plano seu caráter de projeção de intenções. Essas intenções precisam ser legitimadas também por uma validação empírica, ou seja, precisam provar na prática que são eficientes. Daí a necessidade de se avaliarem também a execução e os resultados de um plano ou programa educacional. A eficiência de um programa educacional diz respeito, também, aos objetivos educacionais daquele. Enquanto, no caso da eficácia, procuramos decidir se os objetivos educacionais deverão ser atingidos pelos alunos, no caso da eficiência, procuramos decidir se os objetivos educacionais estão sendo ou foram atingidos pela maioria dos alunos, da melhor maneira possível.

O conceito de eficiência de um programa engloba, portanto, os conceitos de produtividade e de rendimento. Produtividade refere-se ao processamento ou execução que se revista das características de rapidez, mínimo esforço e baixo custo. Rendimento refere-se aos resultados alcançados e será tanto maior quanto maior for a proporção de alunos que atingiram os objetivos previstos pelo programa ou, em termos educacionais, quanto menores as taxas de reprovação ou evasão.

O professor necessita tomar muitas decisões – quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos, etc. – mas decidir o que e como avaliar exige conhecimentos e habilidades altamente desenvolvidas. A importância da avaliação bem como os procedimentos de avaliação têm variado no decorrer dos tempos, sofrendo a influência das tendências de valoração que se acentuam em cada época e dos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia.

Em nossos dias, considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande relevância porque pode:

- Proporcionar informações fundamentais para o processo de tomada de decisões (administração escolar: planejamento curricular, etc.)
- Melhorar o processo ensino-aprendizagem (planejamento do ensino, atividades na sala de aula, etc.)

A avaliação é uma tarefa complexa e árdua porque requer:

- Seleção de atributos que sejam significativos para julgar o valor do que vai ser avaliado;
- Procedimentos que possam descrever esses atributos de maneira objetiva e precisa, e
- Síntese das evidências alcançadas por esses procedimentos, num julgamento final de valor.

No dizer de Robert Stake (1967) a avaliação educacional tem seu aspecto formal e informal. Reconhecemos o aspecto informal da avaliação em sua dependência dos objetivos implícitos, das normas intuitivas e dos julgamentos subjetivos.

O aspecto formal da avaliação encontra-se evidenciado em sua dependência dos objetivos precisamente formulados, das comparações controladas, dos instrumentos fidedignos.

Avaliamos informalmente, por exemplo, quando perguntamos a opinião de professores, ou de alunos, sobre um determinado episódio escolar, enquanto avaliamos formalmente se verificamos com maior precisão os resultados ou qualidade de um programa escolar, com o auxílio de instrumentação, por exemplo:

Neste curso trataremos da avaliação em seus aspectos formais, tentando facilitar o alcance de objetivos, como:

- discriminar significados principais do termo avaliação, segundo alguns especialistas;
- determinar as funções da avaliação na área educacional, principalmente no setor do ensino aprendizagem
- identificar e explicar três modalidades principais de avaliação;
- examinar a relação avaliação/medida;
- reconhecer princípios fundamentais para avaliar adequadamente;
- Estabelecer etapas da avaliação;
- discriminar técnicas, instrumentos e recursos de avaliação.

Variam os entendimentos do que seja avaliação, conforme o enfoque com que o criador do conceito a visualiza. Assim, na literatura sobre o assunto, vamos encontrar diversos significados atribuídos à avaliação educacional.

Umas concepções enfatizam a dimensão medida, enquanto outras estão mais voltadas para o aspecto de julgamento, ou juízo de valor, enquanto outras, ainda, permeiam as duas dimensões. Vejamos alguns desses conceitos e definições.

A avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (Sarubbi, 1971)

Contudo, a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis, é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados.

É um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade, é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais, envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem

6. CLASSIFICAÇÃO

A função principal da avaliação tem sido, essencialmente, classificar através da atribuição de notas. A classificação tem constituído, na opinião de Perrenoud (1982), praticamente a única fonte de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se têm relacionado.

Ao classificar atribui-se um mérito relativo ao aluno, permitindo promover os alunos no sistema escolar e social na medida em que é possível ordená-los segundo níveis de competência social. A classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens.

Ao ser realizada uma síntese global que permite comparar com simplicidade, é possível ao aluno situar-se face a ele próprio e aos outros e não é descabido pensar que pode ser um *forte incentivo para o trabalho*. Na realidade, funcionando como forma de recompensa extrínseca, pode influenciar a motivação quer no sentido positivo quer negativo. Nesta linha de pensamento, contrariando a pretensa rígida distinção entre avaliação formativa e classificação, teremos que nos perguntar se esta última não terá, também, uma função formativa marginal. A prática dos professores, não atribuindo notas muito altas nem muito baixas em classificações intercalares ou elevando a nota para não desmotivar, procurando de diversos modos influenciar a motivação dos alunos, evidencia bem o seu uso formativo.

É, também, a situação mais facilmente interpretada posto tratar-se de um sistema rápido de comunicação de resultados. Outra vantagem, resultado da possibilidade de comparação dos resultados, é a possibilidade de associação com a avaliação aferida, permitindo comparar e analisar o sistema de ensino.

Como desvantagem da classificação, em primeiro lugar, note-se que a classificação traduz-se numa nota que pouco esclarece, muitas vezes de pouco valor preditivo (pois sendo, as diferenças entre os indivíduos muitas vezes transitórias, entendê-las de modo absoluto pode ser um erro).

A classificação desenvolve, também, sentimentos de competição precoce, na medida em que se constitui, muitas vezes, como a preocupação fundamental dos alunos e dos professores, levando a uma prática quotidiana de luta pela nota e a práticas negativas como as de copiar e de memorizar as matérias ou de procurar iludir o professor. Ela é geradora de conflitos na relação professor-aluno susceptíveis de afetar seriamente as aprendizagens.

7. OS INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO

A avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa atividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos, com os pais, com outros professores, com os serviços de apoio educativo. A avaliação especializada e a avaliação aferida são formas de avaliação que obedecem a esta característica. Neste sentido a avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades particulares definidas, resultando de um diálogo entre os intervenientes.

A auto avaliação e a hetero avaliação são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objetivos pedagógicos diversos. A auto avaliação é defendida por Ediger (1993), que se opõe à utilização maciça de testes. Afirma que os alunos que se avaliam a eles próprios necessitam de perceber o processo e os resultados a atingir, através de um esquema de referência e, nesse contexto, o professor deve constituir um guia que simula e inicia o processo de auto avaliação.

Os alunos devem ser envolvidos em tarefas de auto avaliação, na opinião de Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) e isto deve acontecer desde muito cedo. Com a auto avaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, segundo Barbosa e Alaiz (1994b), através do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios, seguindo a hipótese de os processos e os resultados da aprendizagem se relacionarem com os

comportamentos manifestados pelos alunos. Os alunos devem dominar não só os conteúdos, mas os objetivos das tarefas e os critérios de avaliação, permitindo a apropriação dos utensílios de avaliação dos professores.

Um aluno que sabe auto avaliar-se de forma pertinente, possui, na opinião de Viallet e Maisonneuve (1990), um dos instrumentos base para a aprendizagem. Na prática, Ediger (1993), indica que, para que a auto avaliação aconteça, pode ser usado um sistema de contrato para determinar os objetivos de aprendizagem. Na realidade, a participação dos alunos pode facilitar as tarefas avaliativas pelo preenchimento de fichas de auto avaliação e pela participação na construção dos próprios instrumentos e sistemas de avaliação e introduz os alunos nos mecanismos da construção do conhecimento, favorecendo a responsabilização do aluno sobre as suas próprias atividades e o desenvolvimento do auto controle.

Estes autores consideram que a auto avaliação apresenta características da avaliação formativa, visto que regula o processo de aprendizagem, neste caso pelo indivíduo que aprende, permitindo que este identifique problemas e procure soluções. A participação dos alunos pode estender-se, naturalmente, a todas as modalidades de avaliação, nomeadamente à avaliação sumativa, à hetero avaliação e à classificação.

A atividade de avaliação não tem, também, de ser uma atividade solitária do professor como é comum na nossa tradição. A diversificação de instrumentos numa avaliação referida ao critério e à progressão do aluno, aconselha, como forma de garantir a redução da subjetividade, o trabalho em equipe de professores na definição de instrumentos de avaliação (por exemplo, de protocolos de avaliação inicial, de avaliação formativa e sumativa), no estudo das suas qualidades avaliativas, na aferição das avaliações e na redução das divergências classificativas. Este trabalho de equipa não deve ser visto, apenas, no âmbito da sua disciplina, já que todos os professores partilham objetivos de desenvolvimento de competências transversais, comuns.

8. UMA NOVA AVALIAÇÃO?

Visto que os alunos têm características diferentes não podem ser tratados de forma igual. A escola atual tem de ser multi e intercultural, com a preocupação de integrar todos os alunos, mediante uma visão que Fernandes (1993) denomina de positiva. Mecanismos de diferenciação do ensino terão de ser acompanhados de mecanismos de diferenciação da avaliação para grupos de alunos claramente diferenciados.

Torna-se necessário, também, tomar em consideração outro tipo de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, ao que Lemos (1993) acrescenta que têm que se passar a valorizar competências transversais de organização, de comunicação e de resolução de problemas.

O processo de ensino, ao passar a centrar-se no aluno implica que diferentes métodos e técnicas de ensino comecem a ser mais utilizados, como o trabalho de grupo, de pesquisa e de projeto. As próprias tarefas de aprendizagem, segundo Moss (1992), têm que tornar-se mais diversificadas.

Com a conceptualização da avaliação que este contexto determina, esta tem de incluir mais do que testes de papel e lápis (Cizek, 1993), ou seja, exige-se uma diversificação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, que inclui, em particular, a valorização do domínio das atitudes e das capacidades e a adopção de outros instrumentos de avaliação.

Segundo Cummings (1990) houve, recentemente, uma modificação nos critérios de avaliação, pretendendo-se, hoje, conhecer não só "quanto é que os alunos sabem", ou seja, o seu conhecimento, mas também se o seu desempenho é eficiente, como é que agem, quais as suas concepções, os seus valores e atitudes. Glaser (1990) acrescenta que a avaliação deve medir se o conhecimento adquirido é aplicável, avaliando-se o conhecimento declarativo e o conhecimento processual, o saber e o saber fazer.

A avaliação apresentará no futuro, para Cizek (1993), as seguintes características: basear-se-á numa grande diversidade de dados significativos, recolhidos por múltiplos instrumentos, globalizante (abrangendo competências relevantes nos domínios cognitivo, afetivo e motor), sistemática (visto desenrolar-se ao longo de todo o programa) e cumulativa ao refletir os progressos da aprendizagem.

Para responder à necessidade de uma avaliação holística, e com a preocupação de que não sejam avaliados apenas conhecimentos, surgem formas alternativas de avaliação como por exemplo: ensaios, avaliações orais e portfolios.

A avaliação tem de medir, também, segundo Miller e Legg (1993), as destrezas de pensamento superior como a formulação de hipóteses, a procura de alternativas, o julgamento e a metacognição, esta última constituída pelo planeamento, monitorização e controlo das suas próprias estratégias de resolução de problemas. Todos estes processos são necessários para um raciocínio mais eficaz que permita a resolução de problemas. Acrescentam que um ensino centrado no pensamento crítico e na resolução de problemas encoraja este tipo de avaliação.

A maioria dos professores concorda, segundo estudo de Frary, Cross e Weber (1993), que a avaliação tem de considerar a destreza do aluno, o seu esforço e o seu comportamento.

Mas para que seja possível uma avaliação alternativa, segundo Fernandes (1993), é necessário atribuir-se relevo aquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, as estratégias e as metodologias de ensino, devendo existir coerência entre as tarefas de aprendizagem e a avaliação.

Outros princípios para melhorar a avaliação são os indicados por Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989). Para estes autores, a avaliação deve constituir uma base para planear os estádios seguintes da aprendizagem,

apresentar critérios claros e relevantes para o currículo e possibilitar a todos os alunos oportunidade para mostrarem conhecimento, compreensão e destreza.

Murphy e Torrence (1988) adoptam uma posição que afirma a importância da avaliação num processo de reforma. Para estes autores, é a própria avaliação que constitui um obstáculo à inovação curricular, ao aperfeiçoamento das metodologias e à mudança nas atitudes, quer dos professores, quer dos alunos.

Simon (1992), por seu lado, resume as novas tendências na avaliação, ao afirmar que foi a própria forma de encarar a avaliação que se alterou. Na medida em que a avaliação é uma atividade complexa surgem conflitos quando se pretende introduzir uma nova forma de avaliar, como referem Ferraz et al. (1994 c). Revelam-se conflitos a vários níveis: primeiro, a nível da própria interpretação que os professores fazem dos modelos e mecanismos de avaliação (filtrada pelas representações que têm de si próprios, dos outros e do meio que os rodeia), e por outro lado, a nível do poder relativo do professor no sistema educativo. Estes conflitos podem emergir no próprio indivíduo e perante os outros, resistindo a alterações. Uma outra fonte de conflito prende-se com as várias instituições envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, cada uma com a sua perspectiva.

Segundo Hespanha (1992), a avaliação em Portugal traduzia-se, tradicionalmente, numa classificação que representava a posição do aluno face a um grupo-padrão. A ideia de aluno ideal encontrava-se subjacente, sendo a partir dela que as aprendizagens eram referenciadas, assim como os conhecimentos a adquirir.

Com as novas concepções de avaliação, a avaliação referida à norma perde interesse, privilegiando-se uma avaliação referenciada ao critério e ao indivíduo, utilizando instrumentos específicos, construídos em função dos objetivos e focada em indicadores pedagógicos concretos. Neste contexto, a avaliação tem de se centrar, também, nos ganhos de aprendizagem, tendo por referência o indivíduo no seu processo de transformação. Decisivo parece-nos

ser a aposta na qualidade dos instrumentos de avaliação, quer no que se refere à sua validade e fidelidade (estabilidade, consistência e homogeneidade), e na sua diversidade de instrumentos a utilizar.

Barbosa e Alaiz (1994a) referem que, para que a avaliação esteja ao "serviço da aprendizagem " (pp A9), existem obstáculos a ultrapassar, indicando que estes se situam a vários níveis. Refere a este propósito que a informação veiculada aos alunos é insuficiente, desconhecendo estes os critérios a partir dos quais são avaliados. Existem, também, afirmam, contradições entre os critérios explicitados e aqueles efetivamente utilizados e, por fim, uma apropriação diferente, por parte dos alunos, dos critérios de avaliação, consoante o seu estatuto sócio cultural e escolar. Na realidade, acrescentamos, a explicitação de critérios é muitas vezes insuficiente, a variabilidade inter individual muito acentuada e a divulgação de critérios e resultados muito limitada. Questões de validade e de rigor terão de ser consideradas com muito maior atenção.

Os professores deverão reconhecer as características da avaliação que efetivamente concretizam no seu dia-a-dia e desenvolver compromissos que se orientem para novas práticas avaliativas. Essa consciencialização e esse compromisso implica a reflexão baseada na prática, de tal modo que possa valorizar diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas. Esta componente de reflexão a partir de situações reais de avaliação, de integração entre teoria e prática, parece-nos fundamental para garantir práticas profissionais de avaliação de qualidade.

9. AVALIAR E CLASSIFICAR: O PAPEL DOS EXAMES

À medida que um ano letivo vai decorrendo, torna-se crucial saber em que ponto do percurso se encontram os alunos. Só assim se pode verificar se os progressos realizados permitem, ou não, chegar, no final do ano, às metas desejadas. Sem esta informação não é possível adoptar as estratégias

necessárias à solução das dificuldades que vão surgindo. A avaliação é, assim, fundamentalmente, descritiva e informativa. Descreve o que é, ou seja, a situação do aluno num dado momento e compara-a com o que deveria ser, isto é, com a situação que se desejaria face aos objetivos enunciados, identificando as discrepâncias existentes.

Dos três tipos habituais de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, é a formativa a que verdadeiramente acompanha e interfere no processo de ensino e a que contribui para um melhor cumprimento dos objetivos de ensino. Neste sentido se diz que a avaliação formativa é a que, fundamentalmente, serve alunos e professores.

Classificar significa colocar um indivíduo ao longo de uma escala adoptada, de acordo com o resultado que obteve numa ou mais provas a que foi submetido.

A classificação resulta de uma comparação de resultados obtidos: ou os resultados são comparados entre si, sendo o lugar que o indivíduo ocupa na escala determinado pela sua posição relativamente aos restantes membros do grupo de que faz parte, ou os resultados são comparados com um padrão pré-estabelecido, sendo o lugar que o indivíduo ocupa determinado pela distância a que se encontra do máximo possível de conseguir. No contexto escolar português, a classificação enquadra-se na segunda modalidade enunciada. A colocação ao longo de uma escala não só distingue os que ficam acima da mediana dos que ficam abaixo, isto é, os que "satisfazem" dos que "não satisfazem", como também relaciona os elementos entre si. Assim, a classificação valoriza e seria, enquanto a avaliação descreve e informa. A avaliação tem um carácter formativo, enquanto a classificação tem um carácter seletivo.

Do exposto resulta que não pode haver classificação sem uma prévia avaliação de resultados obtidos. Um sistema de classificação não dispensa um sistema de avaliação, de que depende. A recíproca não é, no entanto, verdadeira: pode haver avaliação sem se seguir qualquer espécie de

classificação.

Aqui chegados, importa referir que um sistema de classificação tem limitações, a saber:

- As classificações tornam-se, muitas vezes, para professores, alunos e pais, fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino.

- Despertam um sentido de competição entre os alunos, nem sempre saudável e correspondente ao desejo de saber mais.

- Provocam, muitas vezes, efeitos laterais negativos, a saber: ansiedade e nervosismo, complexos de inferioridade e adopção de meios inapropriados para a solução das dificuldades (copiar e decorar, por exemplo).

Mas um sistema de classificação tem, também, vantagens. Como elo de ligação e de certificação entre a escola e a restante sociedade é insubstituível. Como o são, por essa lógica, os exames.

MÓDULO III – APREENDENDO A ELABORAR CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

10. O TRABALHO NA ESCOLA

Após a análise dos aspectos ligados à avaliação da aprendizagem, ancorada nos estudos teóricos e com base na prática pedagógica dentro da escola, refletindo além das teorias que cercam as diferentes concepções de ensino mas a partir delas, passa-se a notar a importância da determinação de critérios de avaliação referentes à essencialidade do conteúdo que se quer trabalhar e, conseqüentemente, da elaboração de instrumentos avaliativos que sejam coerentes a estes critérios. A hipótese da dificuldade dos professores em reconhecer tal importância e o possível desconhecimento do como estabelecê-los pode aí representar a causa das angústias descritas no início deste texto.

A fim de identificar e apresentar algumas soluções que pudessem minimizar os problemas constatados na escola, e como parte da proposta de trabalho do PDE, iniciou-se na Escola Estadual Prof^a Maria Balbina Costa Dias, um trabalho junto aos professores das diversas disciplinas, no que diz respeito ao estudo sobre critérios e instrumentos avaliativos.

A Escola Estadual Prof^a Maria Balbina Costa Dias situa-se num bairro de Curitiba não muito afastado do centro, mas sem uma comunidade que se identifique pela proximidade, pois tem como vizinhança uma faculdade, um cemitério, um asilo para idosos e um cemitério. Por este motivo, a grande maioria dos alunos vem dos municípios de Pinhais e Piraquara. Atende de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental Regular, num total de 10 turmas, e Ensino

Fundamental e Médio na modalidade do Ensino de Jovens e Adultos. Neste ano de 2008 ainda conta com duas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, 3^a e 4^a, que serão extintas gradativamente por causa da municipalização deste segmento. Quanto ao corpo docente, é significativo salientar que há somente quatro professores, de vinte e cinco ao todo, efetivos na escola; os demais estão com horas extraordinárias ou contratados, não sendo definitiva sua permanência de um ano para outro. Esta situação é, sem dúvida, um agravante no que se refere à manutenção de um trabalho processual, de estudos e ações, de melhoria da qualidade do ensino a que a escola se propõe. O tempo que se pode contar com um grupo coeso, com um trabalho efetivamente coletivo, é muito curto. A rotatividade de professores não possibilita avanços muito grandes quando a questão é a ação pedagógica identificada com as especificidades da escola.

Como o trabalho em questão propunha-se a tentar definir as questões sobre critérios e instrumentos de avaliação, que se mostravam confusas entre os professores, foi realizado um questionário com os titulares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, como instrumento de uma pesquisa de investigação qualitativa, buscando a confirmação ou não da existência dos equívocos a respeito do tema tratado. Questionados se teriam claros os critérios de avaliação que devem estar presentes no momento da elaboração de seu Plano de Trabalho Docente e de onde se originam estes critérios, dos treze professores pesquisados, apenas um tinha clareza e segurança de sua prática. Todos os demais não souberam definir a origem dos critérios, demonstrando desconhecimento do tema.

Quando questionados se os instrumentos avaliativos utilizados refletiam com segurança os critérios definidos, mais uma vez a pesquisa demonstrou equívocos conceituais pois, onze professores dos treze pesquisados, confundem critérios com formas de avaliação: quantas provas irão fazer no período, quantos trabalhos, que nota darão a cada um, como será o cálculo da média. Sendo assim, os instrumentos resumem-se a provas e trabalhos no final

de cada unidade de aprendizagem.

Confirmou-se então o problema real da dificuldade que sentem os professores sobre as questões da avaliação da aprendizagem, mais especificamente em relação aos critérios que devam ser estabelecidos – O que são eles? De onde se originam? Para que servem?

A partir desta constatação, foi elaborada uma proposta de implementação de uma série de estudos a respeito do tema com os professores da escola, a fim de minimizar os problemas relacionados, buscando uma qualidade maior no trabalho de todos os envolvidos.

11. CRITERIOS E INSTRUMENTOS

A Avaliação da Aprendizagem é um componente do Trabalho Pedagógico que não pode estar dissociado dos demais temas que o compõem, na escola e na Educação de uma maneira geral. O olhar deve ter a perspectiva de um todo, de um processo que envolve os componentes básicos do ensino e da aprendizagem, como objetivos, conteúdos, metodologias e a própria avaliação inclusive, até as concepções pedagógicas, ideologias e filosofias que permeiam os programas educacionais de uma escola, um sistema de ensino, um município, um estado e até mesmo uma nação. Tendo como referência as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que tem como proposta curricular a base disciplinar, cuja ênfase se dá nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas, há que se fazer referência nestes estudos ao papel dos conteúdos em relação à Avaliação da Aprendizagem. Nesta perspectiva histórico-crítica de concepção pedagógica, não há como minimizar a importância dos conteúdos e sim ressaltar a necessidade de uma análise de seus contextos para identificar sua relevância. Os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Por essa razão,

competete ao professor a seleção destes conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados (Moretto, 2001).

Dentro de cada disciplina, abordadas nestes estudos as de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, de 5^a a 8^a séries, os critérios avaliativos devem estar ligados à essência dos conteúdos selecionados pelo professor. Eles devem definir os propósitos do que especialmente se avalia, em que dimensão, qual a intencionalidade do conteúdo, sua função social. Enfim, qual a razão do professor em ensinar isto ou aquilo. Nem tudo que é proposto, discutido e estudado em aula necessita ser avaliado. Há pontos que completam a compreensão da aprendizagem, mas não são fundamentais dentro de uma estrutura conceitual. Porém, há outros que sustentarão as bases conceituais de conhecimento apreendido pelo aluno. Portanto, estabelecer critérios coerentes significa ir em busca de um dos objetivos mais diretos de uma avaliação dentro da perspectiva que se defende: verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Critérios não são indicadores que determinam a maneira de como se realizar uma supervisão das atividades educacionais, mas sim princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Para cada conteúdo, deve-se ter claro o que, dentro dele, se deseja efetivamente ensinar e, portanto, o que avaliar. Critérios fundamentam a fidedignidade, validade e eficiência da avaliação que se realiza.

Segundo Luckesi (1995), “difícilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta de um aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem” (p.44). Mas, se um mínimo necessário fosse estabelecido, “... a aprovação ou reprovação em uma unidade de ensino não estaria a depender da arbitrariedade do professor, mas sim do fato de o aluno ter apresentado em sua conduta de aprendizagem os caracteres mínimos necessários. Ou seja, o juízo de qualidade estaria fundamentado no real” (p.45).

Definidos os critérios, estes serão os balizadores da construção dos

instrumentos de avaliação. Os instrumentos são as formas que o professor estabelece previamente para avaliar um conteúdo. Fundamentam-se no processo decisório da avaliação e devem ser coerentes com o que e como foi trabalhado em sala de aula. Devem estar adequados para coletar os dados necessários para dar ao professor indicações do estado de aprendizagem do aluno. Tanto adequados na linguagem, clareza e precisão ao que se pretendem, quanto aos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem. Eles devem significar um aprofundamento das aprendizagens do aluno e não um meio de dificultar sua compreensão a respeito de um conteúdo. Cabe alertar novamente que estão intimamente ligados aos critérios avaliativos previamente definidos no Plano de Trabalho do professor. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.

Enfim, a importância de estabelecer critérios relacionados à essência dos conteúdos selecionados em cada disciplina e estes critérios ligados aos instrumentos avaliativos é fundamentada no processo de ensino e de aprendizagem como dimensão transformadora do conteúdo como conhecimento histórico, concreto, objetivo e crítico.

A partir desta definição clara dos temas abordados, de uma reflexão com o apoio de textos de Carlos Luckesi e Vasco Moretto, e embasados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, os professores puderam determinar critérios avaliativos correspondentes aos conteúdos de suas disciplinas, em seus Planos de Trabalho Docente, e, então, elaborar instrumentos de avaliação correspondentes a estes critérios. Citamos abaixo alguns exemplos retirados destes estudos, referentes aos conteúdos das disciplinas de 5ª série do Ensino Fundamental, início do ano letivo.

Exemplos:

LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Linguagem gramatical – substantivo

Critério de avaliação: Reconhece os substantivos em um texto

MATEMÁTICA

Conteúdo: Expressões numéricas

Critério de avaliação: Resolve expressões numéricas com as quatro operações

HISTÓRIA

Conteúdo: O tempo como produção histórica

Critério de avaliação: Compreende o processo de produção histórica como temporal e que tem influência no presente.

GEOGRAFIA

Conteúdo: Espaço geográfico

Critério de avaliação: Reconhece o lugar onde mora como espaço geográfico

CIÊNCIAS

Conteúdo: Camadas do planeta Terra

Critério de avaliação: Identifica e conceitua as camadas da Terra

ARTES

Conteúdo: Gravura

Critério de avaliação: Reconhece e reproduz a técnica da gravura

Por meio dos exemplos mostrados acima, exemplos estes os mais simples, a fim de uma melhor compreensão, constata-se que, da definição do critério, o professor tem maior certeza de qual instrumento é necessário construir para dar conta de avaliar se o aluno conseguiu ou não se apropriar daquilo que é fundamental, da essência do conteúdo trabalhado. Revela-se a íntima ligação entre critérios e instrumentos.

O instrumento deve estar adequado para dar ao professor a indicação da realidade, do que de fato seu aluno aprendeu. Por isso, ele deve ser coerente

com o que foi dado e como foi trabalhado em sala de aula. Comumente, o que se vê nas práticas de sala de aula são instrumentos que não contemplam o que é essencial dentro do conteúdo, que envolvem situações que não foram trabalhadas em sala e muitos até com contextos alheios ao que é realmente importante. Não raro, nota-se aqueles famosos “trabalhos de recuperação”: o aluno chega ao final do ano letivo e, como não alcançou a “média necessária para passar” – porque não aprendeu, porque ainda não sabe o essencial – o professor lhe solicita um trabalho, sobre um tema qualquer, sem um significado pertinente à essencialidade do conteúdo visto durante todo o ano e este trabalho, o qual muitas vezes o professor nem lê, é o responsável pela aprovação do aluno à série seguinte.

MÓDULO IV – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SEGUNDA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei das Diretrizes e Bases para a educação nacional 9.394/96, fala muito de avaliação, pois coloca-se em destaque visto que é um dos problemas a serem solucionados para melhorar a educação brasileira.

A avaliação deveria ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função de uma qualidade a atingir, não sendo definitivo nem rotulador, sem visar estagnação mas para superar possíveis deficiências.

O artigo 7º, em seu inciso I, é o primeiro que menciona a avaliação.

Analisando a LDB, a avaliação aparece simplesmente como instrumento para diagnosticar deficiências a serem sanadas e não como recurso classificatório. Não é bem definitiva, mas impõe uma nova avaliação apenas para verificar mudanças implantadas.

Utilizando essa ideia no contexto escolar, os mestres deveriam utilizar os resultados da verificação do rendimento do aluno como um material importante para contextualização do professor e do próprio aluno, e não como dado para simples classificação do aluno, facilitando assim as estratégias didáticas pedagógicas das aulas posteriores, facilitando na escolha de conteúdos a serem trabalhados na sequência e conteúdos a serem revisados. Pensando assim, pode-se dizer que a avaliação é retrospectiva, mas voltada para o futuro.

Art. 9º. - A União incumbir-se-á de: VI. Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em

colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Todos estão em constante avaliação, não somente os alunos, mas os professores, instituições e cursos são avaliados; a avaliação é um direito de todos e deve ser respeitado.

Estariam contrárias a visão de educação do futuro, toda e qualquer prática escolar que, aplicasse métodos de avaliação apenas para atribuir notas aos alunos e notificar as famílias, sem que tais dados proporcionassem qualquer mudança no planejamento das aulas e que classificasse de modo estratégico o desempenho do aluno, desfavorecendo melhoras no rendimento e destruindo sinais negativos como, por exemplo, uma nota baixa no bimestre anterior, e também que se mostrasse melhor o passado do que o futuro da avaliação, tendo os resultados da mesma, como um resultado do processo, e não como base para desenvolver o conteúdo a ser seguido.

Quanto ao reconhecimento de cursos, a LDB também coloca em evidência em seus artigos.

Art. 46º - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após o processo regular de avaliação. § 1º. - Após um prazo para sanamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação.

O desempenho docente é avaliado e tem como resultado, dados para classificação ou promoção, normalmente realizada por entidades externas, tidas como importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal. Um mito sobre avaliação escolar é que o aluno se reprova sozinho e que o aluno é o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

Com o resultado dos rendimentos escolares, detecta-se as desigualdades no desenvolvimento dos alunos, atribuídas ao mérito e esforço de cada um, e ainda as reprovações de alguns alunos consideradas naturais uma vez que os alunos não tenham atingido os resultados desejados. Com os resultados em

mãos, muitas vezes os professores seguem com o cronograma pré-estabelecido ao invés de agir de acordo com as dificuldades detectadas, mesmo porque tem conhecimento de que outras entidades irão avaliar o desempenho nesse ponto.

Trabalham como se não houvesse desigualdades entre os alunos, é como se todos os alunos da classe pudessem acompanhar a sequência dos conteúdos avaliados, desde os que tiveram notas máximas aos que não atingiram a média pré-estabelecida.

Seguindo o raciocínio, percebe-se que a avaliação perde a razão de acontecer, transformando-se num catálogo de rendimentos para classificar alunos, ao invés de apontar deficiências e colaborar com o desenvolvimento dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

É importante destacar que ao considerar o baixo rendimento de um grupo, o professor passa a desconsiderar sua própria função social, afinal estão sob seus cuidados todos os alunos de uma turma. O professor é (ou deveria ser) o profissional competente e treinado para ensinar cada aluno, levando em consideração as diferenças individuais de ritmo e possibilidades de aprendizagem, podendo perceber que nem todos os alunos assimilam determinado conteúdo de imediato. A avaliação pode determinar o grau de experiência e desenvolvimento do aluno, pode e deve aproveitar o que o aluno já conhece e sabe.

O inciso I do Art.24 classifica os alunos de uma determinada série mediante avaliação que defina o seu grau de desenvolvimento, experiência, independente da escolarização . No Art.41 permite que se reconheça e faça valer o conhecimento adquirido pela educação profissional no trabalho, tendo o objeto de avaliação como auxílio para prosseguir ou concluir determinados estudos.

Embora mostrem situações específicas de inclusão à escola, a avaliação contida nestes textos, mostra também uma dupla interpretação, de um lado a

abertura e flexibilidade, contrários à rigidez normal e limitação de conteúdos e visão da escola como instituição normativa, simplesmente.



MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

EVERTON LUIS KRÜMMEL

O ponto de partida de um dos assuntos mais discutidos na atualidade educacional, avaliação da aprendizagem escolar, é de fato entender o que é avaliação. O ato de avaliar carrega consigo uma série de questões inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, e uma interpretação errônea de seu significado pode trazer graves consequências, principalmente para aqueles que são o centro da aprendizagem: os alunos.

Algumas instituições, assim como alguns professores, avaliam o rendimento escolar de seus alunos usando as provas, prioritariamente, como instrumento avaliativo, sendo este, supostamente “medidor” das aprendizagens, quantificando erros e acertos e atribuindo a eles uma “nota”, pretensa expressão numérica de conhecimentos, desprezando o sujeito como um todo. Motivados por tais justificativas, sentimos a necessidade de pesquisar sobre o tema avaliação com o objetivo de: conceituar avaliação e caracterizar algumas abordagens que assume no processo de ensino/aprendizagem; verificar como a avaliação esta sendo realizada na escola atualmente; analisar as contribuições dos instrumentos de avaliação ao processo de avaliação do rendimento escolar; analisar as possibilidades da

avaliação contribuir na formação do indivíduo como um todo para além do conteúdo escolar, assim como no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, faremos uso de experiências pessoais como professor de matemática para exemplificar algumas ideias. A presente pesquisa é do tipo bibliográfica, baseada na leitura, análise e interpretação de livros que tratam sobre o assunto em questão.

Na primeira seção, buscamos definir o que vem a ser a avaliação, tendo como base a definição dada por diversos autores. Também colocamos em discussão a maneira como ela é praticada no ambiente escolar.

Na segunda seção, procuramos verificar as contribuições dos instrumentos de avaliação ao processo de verificação do rendimento escolar, bem como suas contribuições para a formação do indivíduo como um todo para além do conteúdo escolar.

Na terceira seção, faz-se uma análise das possibilidades da avaliação contribuir no processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO: DIFERENTES ABORDAGENS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A palavra avaliação faz parte da vida de todos os alunos das escolas desde as séries iniciais. Chega até a ser considerada patrimônio das instituições educacionais, embora recente, uma vez que a denominação “exame” é utilizada desde tempos bastante remotos, com o mesmo sentido. Sendo assim, “[...] não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. (PERRENOUD, 1999, p.9). Segundo Garcia (2003 apud DILIGENTI, 1998, p. 21), o

[...] termo avaliação é de utilização recente, já que a palavra “exame” era mais frequentemente utilizada para designar

provas de conhecimento. Datam aos remotos 1200 a.C. as primeiras práticas de avaliação/exame de que temos notícia. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios, portanto, verificamos na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo.

Preocupados em eliminar esse papel seletivo da avaliação, dando novas diretrizes para a mesma, diversos autores têm feito estudos sobre esse tema com intuito de verificar a sua contribuição no processo de ensino/aprendizagem, assim como na formação do indivíduo como um todo. Procuram, também, desenvolver maneiras práticas de fazê-la, mas podemos verificar que nem todas elas são adequadas à prática pedagógica, uma vez que, para isso, devem ser aplicáveis e atender a real finalidade da educação.

Antes de falarmos na avaliação propriamente dita, é importante que tenhamos claro o seu verdadeiro significado. Temos que ter em mente que a palavra avaliação pode assumir diversas conotações, dependendo do contexto em que se insere. No nosso caso, estamos apenas preocupados em defini-la no ambiente escolar. Vamos procurar destacar alguns dos significados que são apontados por autores que estudam o assunto.

Diligenti (2003, p. 7), considera a avaliação como um “[...] processo interativo entre professor e aluno [...]”, isto é, o educador faz uso dela para acompanhar as aprendizagens dos educandos e isso reflete em sua prática pedagógica. Hoffmann (2007) parece seguir a mesma ideia ao referir-se à avaliação. Em sua obra, ela convida o leitor para refletir sobre a amplitude do conceito em questão. “Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se

delineia um processo”. (HOFFMANN, 2007, p. 13). Completando seu raciocínio, a autora diz que

[...] não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. [...] A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. (HOFFMANN, 2007, p. 13)

É comum encontrarmos professores preocupados por terem que atribuir uma nota ao desempenho de seu aluno, como se o aspecto mais importante da avaliação fosse a expressão dos resultados e não seu significado e, principalmente, sua função.

Partindo do pressuposto de que os indivíduos constroem seus conhecimentos na dinâmica das relações dialogais, as quais se dão por contradições, trocas, argumentações, dentre outras, a avaliação do processo de ensino/aprendizagem é essencial tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, é importante conhecer o resultado de seu esforço e empenho, não apenas pela satisfação da aprendizagem, mas para ter dimensão de suas capacidades, as quais podem ser úteis em futuras aprendizagens. Já para o educador, a avaliação é importante pois os resultados dos alunos servem como base para uma reflexão de sua prática pedagógica. Com isso, o professor pode melhorar a sua compreensão das formas de aprendizagem de seus educandos e do processo de ensino/aprendizagem. (MELCHIOR, 1994). Podemos perceber que Melchior também compartilha da ideia apresentada anteriormente pelos dois autores, onde a avaliação é vista como uma interação reflexiva entre

professor e aluno. Partindo da gênese da palavra, Silva (1992, p. 11) define: “Avaliar deriva de valia, que significa valor. Portanto, avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de alguma coisa”. Vemos nessa definição, um olhar mais quantitativo ao invés de qualitativo, se é comparado com as definições elencadas anteriormente. Mas nem por isso podemos ignorá-la, uma vez que essa caracterização é percebida na prática de muitos docentes.

Acreditamos que a avaliação é, de fato, um sistema interativo entre aluno e professor, onde para o educando ela serve como verificação de sua aprendizagem e do conhecimento de suas capacidades na perspectiva de poder utilizar-se desses conhecimentos futuramente e, para o professor, como um agente verificador da efetividade do processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se que a forma de ensinar de hoje é diferente daquela de nossos pais e, por conseguinte, a maneira com que se avalia o ensino atualmente, certamente deve ser diferente daquela avaliação que se praticava no passado. Queremos ressaltar aqui que quando nos referimos à forma de avaliar da época de nossos pais, cronologicamente nos reportamos a meados de 1970, não muito distante de nosso mundo atual. A sociedade, e não obstante, a escola, passaram por um processo de informatização com a difusão das tecnologias. Naquela época o aluno ia à escola e recebia um conhecimento pronto, devidamente organizado e estruturado. Seu trabalho era apenas assimilar o que estava sendo ensinado, na grande parte das vezes através de memorização. A tarefa do educador era a de “dar a aula”, e a do educando, de aproveitar a mesma. O sucesso ou fracasso do estudante era atribuído a ele mesmo, uma vez que este ficava numa situação passiva.

Lembramo-nos que em aulas de Didática, discute-se a “Educação Bancária”, de Paulo Freire, para a qual o aluno seria apenas um depósito de conhecimentos provindos do professor. É óbvio que a maneira de avaliar o educando baseado nessa concepção não poderia ser outra a não ser verificar se o aluno repetia tal e qual o que lhe foi ensinado, pois se a resposta não estivesse igual a da professora, a questão estava errada. Essa concepção não se

parece nada com nossa realidade atual, onde o aluno é desafiado a criar, inovar. Percebe-se a necessidade de mudanças, porém elas envolvem um contexto mais amplo, como refere Melchior (2003, p. 15):

Quando o assunto é avaliação na escola, na maioria das vezes, se diz que a “avaliação tem que mudar”. Parece fácil mudar a avaliação, mas a questão é mudar o quê? Todas as mudanças são válidas e importantes? Facilmente, podemos mudar a forma de expressar os resultados, os critérios ou os instrumentos utilizados na avaliação. Tudo isso, no entanto, não afeta de modo significativo, o processo didático e o sistema de ensino porque a avaliação faz parte de um todo, não é possível mudar apenas uma parte; fazendo isso se pode criar um monstro e os problemas se tornarem mais diversificados e resistentes. É necessário fazer as mudanças, envolvendo o todo e de forma integrada.

Percebe-se aqui a complexidade do tema em questão. Esse assunto deve ser discutido por todos, mas não podemos esquecer de que quem organiza a ação avaliativa é o professor e de que as pessoas costumam agir conforme concepções próprias. Além disso, qualquer mudança só irá acontecer se houver clareza em relação ao problema existente. Conforme Melchior (2003) constatou em sua pesquisa, o professor avalia de forma inadequada provavelmente por não saber o que está fazendo e qual o significado real de sua ação. Não podemos lançar a culpa no educador. É necessário dar um suporte de informações que lhe possibilite refletir sobre seu papel na construção do conhecimento, isto é, saber o que está fazendo e ter clareza sobre a função da avaliação escolar. Para isso, nada melhor que analisarmos como a avaliação escolar vem sendo feita e os resultados trazidos por ela. Inúmeras são as fontes que podemos utilizar para exemplificar o “desvio de finalidade” que ela tem assumido ao longo do tempo por parte de alguns educadores. Hoffmann (2008, p. 18-19), traz um exemplo extraído de

uma pesquisa, onde um pai de aluno mostra-se revoltado com o papel que a avaliação da aprendizagem tem assumido: “Fico chocado cada vez que mando meu filho estudar para as provas e ele me responde que não precisa, que já fez as contas dos pontos que tem com os trabalhos. Diz que só precisa tirar três na prova, então nem estuda”.

Na sequência, a autora faz uma análise da atitude do pai frente à situação apresentada pelo seu filho:

A resposta do entrevistado foi tabulada como “não estou de acordo” com a avaliação contínua, mas sua justificativa é “evidência” de que está descontente, isto sim, com a prática avaliativa classificatória, terminal (provas finais e cálculo de pontos e médias) que a escola pública de seu filho adota ao contrário do que os dados da pesquisa apontam. Ele se coloca francamente a favor de um sistema de acompanhamento permanente da aprendizagem, longitudinal, não-classificatório, ou seja, de acordo com a metodologia própria de um sistema de avaliação formativa/progressão continuada. (HOFFMANN, 2008, p.19)

Este exemplo retrata uma realidade vivida em boa parte das escolas quando se diz respeito à verificação da aprendizagem. Todo aquele trabalho de semanas, meses, parece ser resumido em algumas questões que o aluno deve responder para “ganhar um número”, e nada mais que isso. O caminho percorrido para se chegar a esse momento parece não ter importância. O que realmente vale é o valor em si. Não se dá ênfase para a possibilidade de utilização desse conhecimento futuramente.

Outro exemplo da insatisfação dos pais frente ao processo de ensino/aprendizagem e a maneira como a avaliação vem sendo realizada pode ser verificada por Lima (1998, p. 41):

Muitas vezes, em cursos, palestras ou rodas de amigos, pais mostravam provas de seus filhos para que confirmássemos ou discordássemos das correções feitas pelos professores. Muitas

vezes sentiam-se angustiados e injustiçados. Achavam seus filhos tão inteligentes em casa e no convívio social. Como podiam ter tais resultados na escola? E nós podíamos perceber lhes a angústia, pois, por intermédio dos nossos próprios filhos, podíamos sentir o que eles sentiam e tornava-se possível observar mais amiúde o “processo pedagógico” escolar, através dos “deveres de casa”, das provas e testes... enfim das notas, dos conselhos dos professores, das atitudes da escola. Verificávamos os muitos erros (de diversas naturezas) que eram cometidos nestas provas e observávamos que, frequentemente, estes erros diziam mais sobre os professores, conteúdos e métodos empregados do que de uma real avaliação da criança (sequer no sentido mais tradicional). Os professores pareciam nada saber a respeito do desenvolvimento das crianças. Quanto aos conteúdos, até as escolas privadas, que muitas vezes construíam seus próprios livros didáticos, apresentavam um nível de desinformação assustador.

O caso acima citado serve, mais uma vez, para justificar a forma equivocada de avaliar por parte de alguns professores. O erro apresentado nas provas, se visto sob uma perspectiva de construção do conhecimento, pode ser utilizado pelo professor para reavaliar seus métodos de ensino e verificar se o aluno está aprendendo. Mas a maneira como o autor coloca o problema, mostra que a correção das avaliações foi feita apenas sob a ótica de reprodução, isto é, não foi levado em conta o raciocínio despendido pelo educando, bem como o seu próprio desenvolvimento, e sim, uma “cópia fiel” das ideias do professor. Logo, o resultado das correções não poderia ser diferente do apresentado. A função da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, num âmbito que possibilite, acima de tudo, que o aluno se desenvolva através da aquisição de conhecimentos sólidos, e não apenas regras decoradas. Para isso, é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados.

A avaliação está sendo interpretada como idêntica à medida (HADJI, 1994). Este pensamento está presente na mente de muitos professores e, por consequência, na dos alunos. Ao final de cada período (bimestre, trimestre, quadrimestre, semestre) é necessário atribuir um valor para o desempenho de cada educando. Segundo Romão (2001), essa característica quantitativa da avaliação da aprendizagem deu-se através da evolução dos sistemas educacionais. Na medida em que os sistemas de ensino se voltaram para as cargas de conteúdo, o exagero da medida aplicou-se no sentido de verificar a quantidade de informações absorvidas pelos educandos. Cabe ressaltar que, no caso brasileiro, ela continua predominando nos processos de verificação do rendimento escolar.

Consequentemente, muitos discentes estudam não para aprender, mas sim, para “tirar a nota” necessária para cumprir uma determinada etapa do processo de aprendizagem. Porém, alguns erros ocorrem em função da forma como se avalia. Pensemos agora na pessoa que “dá nota” a essas avaliações. É claro que a medida nem sempre será a mesma, pois neste caso, o instrumento é a própria pessoa que avalia e, portanto, passível de erro. Como forma de exemplificar esse pensamento, pensemos em uma avaliação (que não seja com questões de múltipla escolha) aplicada a uma determinada pessoa. Imaginemos, agora, que a correção da mesma seja feita por três indivíduos diferentes, cada um deles com a mesma prova. Há uma grande possibilidade de termos três resultados distintos, pois cada um dos avaliadores possui uma maneira própria de corrigir e atribuir um valor numérico a cada questão, de acordo com o que julgar ser mais ou menos importante.

Na maioria das vezes, no sistema educacional, os docentes avaliam os discentes sem processar, primeiramente, com os instrumentos adequados, as medidas oportunas. É o caso daqueles professores que já vão logo emitindo um juízo de valor sobre o aluno, sem antes, metodicamente, tentar esgotar os registros dos desempenhos que, integrada e organicamente, justificam tal juízo. “Este aluno não tem jeito para estudar”.

“Aquele outro aluno é um indisciplinado incurável”. “Ah, este não participa de nada”. (ROMÃO, 2001, p. 76)

Essa postura por parte do educador meche com o emocional do aluno. Com isso, ele pode se sentir desmotivado e acabar acreditando que, de fato, não consegue aprender. Mais especificamente no caso da matemática, Chacon (2003) faz uma análise dessa postura do educador e as consequências para com o psicológico do aluno. Mostra o quanto uma relação afetiva estável entre educando e educador pode ser propícia para a aprendizagem da matemática. Determinados traumas sofridos pelos alunos acabam por bloquear sua aprendizagem por toda vida escolar, não importando, muitas vezes, o esforço do professor em explicar o conteúdo.

Futuramente, isso trará sérias consequências, principalmente para a vida profissional desse estudante, pois o mercado de trabalho exige que o profissional esteja cada vez mais bem preparado e, acima de tudo, espera que a pessoa seja empreendedora, isto é, que seja capaz de criar, inovar, propor novas soluções. É nesse ponto que a escola tem um papel fundamental: estimular o educando para que ele desenvolva essas habilidades. Não é dessa maneira taxativa que isso acontecerá. Ao dar liberdade à criatividade, você desafia o aluno a transpor as barreiras e a propor novas ideias. E essa atitude criadora será um diferencial que ele irá possuir no futuro.

Mas a criatividade de que estamos falando, certamente não se desenvolve se o indivíduo não é estimulado a pensar. Há escolas que adotam estratégias baseadas em repetição e técnicas. O exemplo mais explícito disso ocorre principalmente no terceiro ano do Ensino Médio, “[...] 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”. (LUCKESI, 1997, p. 17). Seguindo a ideia de Luckesi (1997), nesse nível de escolaridade, a maioria dos processos de ensino concentram-se exatamente em resolver as

provas dos vestibulares, através do estudo de conteúdos específicos. Isso sem falar dos cursinhos preparatórios, que são ainda mais exacerbados no treinamento de resolução de provas.

As avaliações realizadas nas escolas decorrem, portanto, de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. Se o sistema educacional exige determinado processo de ensino com vista ao vestibular, a avaliação do rendimento escolar não pode atender outra coisa a não ser isso: provas objetivas que não exigem do educando uma reflexão à cerca do que se pede, e sim, uma resposta pré-elaborada. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, algumas pessoas, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas e suas exigências, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. (LUCKESI, 1997, p.18)

“Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas como se nada tivessem a ver

com o percurso ativo do processo de aprendizagem”. (LUCKESI, 1997, p. 18). Percebe-se claramente, que a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser. Esse julgamento baseado num valor, o qual teria por função possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter a função de classificar um ser humano com toda uma bagagem histórica em um padrão definitivamente determinado. Da forma como isso ocorre na escola, o aluno poderia ser classificado como superior ou inferior. (LUCKESI, 1997).

Mas será que o aluno não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, e inclusive defendem a ideia de que o aluno pode superar obstáculos, vencendo suas dificuldades. Porém alguns parecem preferir que isso não ocorra, deixando os alunos com as notas que obtiveram como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado.

Conforme Luckesi (1997) questiona, será que se o educando manifestou uma melhor aprendizagem, isso não deveria ser considerado? Por que classificá-lo abaixo do possível valor do seu desempenho? Afinal, segundo as regras do ritual pedagógico, a possível competência não deveria ser registrada em símbolos compatíveis e correspondentes? Segundo o autor, a explicação encontra-se no fato de que o professor reflete um modelo social num modelo pedagógico, o qual reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão assim classificados até o fim, indiferente de sua evolução ou não. Dessa forma, uma avaliação classificatória freia qualquer possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. Quem nunca sentiu medo de prova?

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia

aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!”. Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante... (LUCKESI, 1997, p. 18-19)

Qual a finalidade de um educador utilizar um instrumento de avaliação como forma de “disciplinar” seus alunos? Temos certeza de que todos nós, em algum momento de nossa vida de estudante, ouvimos professores fazerem comentários como os citados acima. O problema é que educadores que agem assim não estão estimulando seus alunos a estudar. Eles se dedicam aos estudos não por acreditarem que os conteúdos são importantes, significativos ou prazerosos de serem aprendidos, mas sim, porque estão ameaçados por uma prova. Para muitos, essa dedicação nada mais é do que uma forma de autodefesa.

Não podemos esquecer das vezes em que alunos são ridicularizados perante a turma em função de não terem demonstrado o desempenho esperado pelo professor. Sempre ouvíamos nossos pais contarem que em sua época de escola usavam-se castigos físicos como forma de punição por erros cometidos em sala de aula, sejam eles devidos à indisciplina ou pelo fato de não terem respondido de forma correta aquilo que a professora perguntara. Dentre os “métodos de castigo”, destacam-se aqueles em que o educador batia com uma régua nos dedos da mão do aluno, os colocava de joelhos sobre grão de milho, feijão ou tampas de refrigerante, punha o estudante em pé num canto da sala

voltado para a parede e de costas para o restante da turma.

Apesar de, em dias atuais, os “castigos” não serem tão severos, ainda percebe-se sua prática dentro das escolas. Agora os “métodos de tortura” são psicológicos.

Uma forma de castigar um pouco mais sutil [...], que existiu no passado e ainda existe, é a prática pela qual o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos: faz uma pergunta a um deles, passando-a para um segundo, terceiro, quarto, e assim por diante, gerando tensão nos alunos que podem vir a ser os subsequentes na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo. (LUCKESI, 1997, p. 49)

Seguindo a análise feita pelo autor, essa maneira de conduzir a docência é uma das formas mais graves de avaliar, pois o professor normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor aos colegas sua fragilidade. “O professor, usualmente, prossegue a chamada até encontrar o fraco, aquele que não sabe. Este, coitado, treme de medo e de vergonha. O “forte” na lição é elogiado e o “fraco”, ridicularizado”. (LUCKESI, 1997, p. 49). O autor ainda comenta que a vergonha e o medo de não saber, segundo senso comum do magistério, deve servir de lição 16 para o aluno que não aprendeu e também para os demais colegas, para que estes saibam o que lhes irá acontecer caso não respondam corretamente a lição quando questionados.

Uma modalidade diversa de castigo é a ameaça do castigo. O aluno sofre por antecipação, pois fica na expectativa do castigo que poderá vir e numa permanente atitude de defesa [...]. Sabemos que outras formas mais sutis de castigar têm sido utilizadas ainda hoje, tais como: a gozação com um aluno que não foi bem; a ridicularização de um erro; a ameaça de reprovação; o teste “relâmpago”, como tem sido denominado

aquele que é realizado para “pegar os alunos de surpresa”. Um teste relâmpago, como bem diz o nome, deve ser algo que assusta e, se possível, mata. (LUCKESI, 1997, p. 50)

Durante encontros com professores, Hoffmann (1991) questiona o sentido da palavra avaliação. Vale destacar algumas das respostas: “[...] conjunto de sentenças irrevogáveis de juízes inflexíveis sobre réus, em sua grande maioria, culpados”. “São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu!”. (HOFFMANN, 1991, p.15). Fica claro neste trecho o aspecto discriminatório e classificatório da avaliação. Aqueles que conseguiram “tirar a nota” estão aptos a seguirem, e os demais, taxados implicitamente de incapazes. Não se avalia no sentido de possibilitar ao estudante uma forma de exercitar os conhecimentos adquiridos sem a ajuda do professor ou do material de apoio. Não é para menos que alguns estudantes fazem uso da famosa “cola”. O medo da reprovação é tão grande, que este desespero os leva a tomar essa atitude.

Como foi possível perceber nessa cessão, uma interpretação errônea da avaliação produz consequências graves para a aprendizagem. O ato de avaliar é algo sério e deve ser realizado com cautela e prudência, uma vez que seus resultados podem ser utilizados pelo professor para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de seus alunos.

CONTRIBUIÇÕES DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO AO PROCESSO DE VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Raramente encontramos um professor que não se preocupe com a avaliação, isso porque essa é uma tarefa complexa e muito difícil. O educador necessita tomar decisões quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos, etc., mas decidir o que e como avaliar exige conhecimentos e habilidades

altamente desenvolvidas. Como podemos constatar até aqui, a importância da avaliação, bem como os procedimentos utilizados, têm variado no decorrer dos tempos, acompanhando as exigências de um mundo em desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao campo das ciências e tecnologias. Ela não está mais apenas voltada para as dimensões técnicas, mas também para as sociais e políticas do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a educação tem sido cada vez mais considerada como um instrumento fundamental para a construção da cidadania, além de acesso aos serviços sociais e ao mercado de trabalho. Mas não se pode negar sua importância no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que proporciona informações fundamentais para a tomada de decisões quanto ao planejamento do ensino, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, as decisões da administração escolar, etc. E ao reforçar essa ideia, Melchior (2004, p. 39) nos diz que a

[...] avaliação deve ser realizada mediante a obtenção de informações precisas, em etapas sistemáticas, sobre os conhecimentos do indivíduo e de sua formação. O conhecimento é expresso pelos seus desempenhos frente às tarefas propostas. As atitudes expressam a formação e os valores do indivíduo. As aprendizagens estão relacionadas e condicionadas tanto pelo ambiente de aprendizagem vivenciado na escola como pelas propostas de atividades. A avaliação deve ser um mecanismo regulador da prática educativa, através da compreensão de si mesma e da tomada de decisões a partir dos seus resultados.

Novamente a autora nos traz a ideia da avaliação contínua. Gradativamente, o educador deve estar verificando a efetividade da aprendizagem do aluno, para que possa, no caso de não estar atingindo seus objetivos, repensar suas estratégias e propor novos caminhos para serem seguidos. Um médico, por exemplo, quando vai tratar seu paciente, procura

manter-se informado sobre a evolução de seu quadro clínico, para que possa, dependendo do que está acontecendo, tomar novas atitudes a fim de oferecer o melhor tratamento para a pessoa. Com o professor não é diferente. A avaliação é o melhor remédio para diagnosticar eventuais problemas no processo de ensino/aprendizagem, garantindo com isso, a efetividade e a qualidade da aprendizagem.

Se a avaliação tem um papel tão importante dentro do ambiente escolar, o professor deve tomar muito cuidado quanto à forma de avaliar. Um dos exemplos mais práticos de verificação da aprendizagem em nossas escolas é a prova. Se o professor não a utiliza com a finalidade de avaliar o processo pedagógico como um todo, acaba fazendo um julgamento particular de cada aluno. Com isso, ele não está se questionando se de fato ensinou, e sim, se o aluno aprendeu. Porém ao fazer isso, o educador não está contribuindo para a formação do indivíduo, mas apenas cumprindo uma burocracia.

A situação mais dramática desse mecanismo aparece nas provas de matemática, o que provavelmente explica o medo e aversão a esta disciplina, comum entre crianças e jovens. Se tomássemos a questão mais “psicanaliticamente”, talvez pudéssemos dizer que a construção do medo na criança e jovem é o mecanismo de defesa do professor contra seu próprio medo, sua insegurança do seu “não saber” (competência). (LIMA, 1998, p. 41)

A quinta série tem sido considerada por muitos educadores um “divisor de águas”. Até esse momento a criança, de certa forma, era tratada de maneira mais individualizada e conhecida em praticamente toda a sua totalidade pelo professor. Agora parece que tudo isso se ruiu e deu lugar a uma nova etapa. As disciplinas não são mais ministradas por uma mesma pessoa. Cada matéria possui um professor, o que causa uma confusão na cabeça da criança que está, até aquele momento, acostumada com outra realidade. O próprio conteúdo

começa a fugir das operações básicas de contagem: adição, subtração, multiplicação e divisão, dando espaço a questões cada vez mais abstratas. Com turmas superlotadas, o professor já não consegue mais dar atenção individualizada e conhecer a fundo cada um de seus alunos. Ele tem apenas uma visão sensível de suas várias turmas, isto é, ele faz uma análise do aprendizado através do desempenho da maioria.

Ai vem a primeira prova. Nossa experiência como aluno e professor, bem como relato de alunos, nos permite observar que na primeira prova haverá alunos que não irão bem. Lembra mo nos que muitas vezes, ao longo de nossa vida escolar, recebemos questões 19 erradas por detalhes ínfimos, após ter desenvolvido todo o raciocínio. Mas nada do que havia sido feito era validado. Apenas a resposta final era válida, como se a matemática se resumisse apenas a um número. E quando se está na condição de aluno, dificilmente se tem razão nos casos de reclamação.

Consideremos um aluno que já possua certa dificuldade nessa disciplina e não atinge o esperado nas avaliações. O professor nem sempre conseguirá dar uma atenção individualizada para ele, afinal, ele deve “cumprir o cronograma de conteúdos”. Com o tempo, a tendência desse estudante é de criar desgosto à disciplina devido às dificuldades, até chegar o ponto de odiar a matemática. Não descartamos a ideia de que algumas pessoas realmente têm dificuldade nessa matéria e por isso tem aversão a mesma, mas são muitos os que passaram a detestá-la com o decorrer de um processo gradativo de pequenas frustrações e impotência diante delas.

Incoerências ocorrem quando se trabalha para realizar uma aprendizagem através da compreensão e se faz uso da prova como único meio de avaliação. Como ela exige muito mais a memorização e a rigidez na correção, faz com que essa verificação da aprendizagem sirva apenas para atribuir um resultado e não para identificar algo que necessite ser modificado para melhorar o processo de aprendizagem. Na teoria, o ensino volta-se ao desenvolvimento do indivíduo como um todo, e, na avaliação, a preocupação

é apenas com os conhecimentos adquiridos. (MELCHIOR, 2003)

É fácil perceber que na maioria das vezes quando nos referirmos à avaliação, o objeto de análise é o aluno. Conforme Melchior (2003), isto é um erro.

Este é um erro que se observa em muitas instituições de ensino. Quando se pensa ou fala em avaliação, pensa-se no aluno. No entanto, devem ser considerados: o material instrucional, os indivíduos e as normas administrativas. Não são apenas os indivíduos os responsáveis pelos resultados de um processo. É necessário considerar-se os meios disponíveis e usados pelos professores, assim como as condições de trabalho e sua margem real de autonomia. Os entraves podem estar relacionados ao próprio sistema educativo; à carência de meios, à pressão dos programas oficiais, à má organização da escola, à irracionalidade dos calendários, ou como já foi dito, aos próprios instrumentos de avaliação. Estes aspectos devem ser considerados não só para o professor justificar os resultados apresentados, mas principalmente, para procurar modificar e melhorar um posterior desenvolvimento. O que é mais grave, ainda, é quando o aluno é o único a ser avaliado. (MELCHIOR, 2003, p. 24)

Uma turma que tenha demonstrado desempenho abaixo do esperado, não pode simplesmente ser responsabilizada por isso sem que se apurem as causas. Parece tão fácil assumir essa postura. O educador isenta-se da responsabilidade e age como se isso nada tivesse a ver com seus “métodos de ensino”. Assumir essa atitude passiva é a prova mais clara de descomprometimento por parte do professor. O educando deve sim buscar sua autonomia, mas necessita de orientação quanto a melhor forma ou caminho a ser seguido. “A concepção de avaliação da aprendizagem determina uma série de diferenciados caminhos a percorrer na avaliação e no trabalho pedagógico

como um todo”. (DILIGENTI, 2003, p. 39)

Questionada numa entrevista acerca de qual deveria ser o objeto da avaliação hoje, Jussara Hoffmann responde categoricamente:

Aprendizagem. Aprendizagem. Aprendizagem. [...] Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende. Entretanto, ninguém aprende sozinho, aprende-se muito melhor com o outro, com o diferente ou na interação com os pares, mas sobretudo com apoio, com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem, portanto, é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, oferecendo o melhor apoio possível, executando o silêncio dos alunos em muitos casos. Cuidar que o aluno aprenda mais e melhor, todos os dias: isto é avaliar. (HOFFMANN, 2008, p. 148)

O comentário acima vem a acrescentar o que estávamos falando acerca da reprovação na disciplina de matemática. A autora colocou muito bem a ideia de que cada um aprende de uma maneira e em ritmos diferentes. É claro que o professor que trabalha com diversas turmas fica praticamente impossibilitado de conhecer todos. Porém o que queremos destacar é a importância de uma verificação da aprendizagem cautelosa. A avaliação também é uma ferramenta que possibilita o educador verificar a qualidade da aprendizagem de seus educandos.

Ao comentarmos sobre a reprovação, não podemos esquecer de que ela

também faz parte do mundo escolar. O que devemos é ter cuidado para que ela não provenha de um ato punitivo, isto é, como um castigo ou rótulo imposto a determinado aluno em função de seu comportamento, atitudes, etc. Jamais se deve entender a reprovação como um produto da avaliação, e sim, como um resultado de um processo ainda mais amplo: o de conhecer o educando, dia a dia, no que diz respeito a suas dificuldades, suas superações, suas limitações, etc. Quanto mais heterogênea for a turma, mais difícil será de fazer uma avaliação global de cada um. Nesse contexto, a reprovação pode ser uma aliada do processo de ensino, pois possibilita que aquela pessoa tenha uma nova oportunidade de obter determinados conhecimentos de uma das etapas de sua vida escolar.

Dentre as diversas funções que a avaliação pode assumir, uma delas é de diagnosticar o nível de conhecimento que o aluno já possui. Conforme Turra et al. (1979), ela pode servir como um meio de identificar se algum aluno já possui determinada habilidade ou conhecimento antes de se iniciar uma unidade de ensino, a fim de orientar o educando para novas aprendizagens. O autor cita como exemplo, que não teria sentido manter uma criança que já sabe ler e escrever na 1ª série, obrigando-a a repetir aquilo que já sabe.

Sendo a avaliação feita para identificar certas características do aprendiz e fazer a verificação da sua situação em relação ao que se espera dele no decorrer do período de formação, ele oportuniza reflexão sobre a ação realizada, o que leva a decisões numa concepção interacionista-construtivista, ou seja, reconstruir os conceitos, fatos, habilidades e atitudes que necessitem de intervenção pedagógica. Essa modalidade de avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e fornece aos professores, familiares e especialistas, os elementos que permitem identificar os conhecimentos prévios dos alunos, para que avancem na construção de novos saberes. Quando os resultados da avaliação servem de diagnóstico da situação do

aprendiz, ajudam a individualizar a ação docente, combatendo a desigualdade e a discriminação. (MELCHIOR, 2003, p. 44)

Esse levantamento prévio de informações, conforme vimos acima, proporciona uma tomada de decisão acerca de onde partir no processo de ensino/aprendizagem. Esse ponto é fundamental para evitar que o professor se precipite ou não dê a devida relevância ao que o aluno já sabe. Uma vez que as turmas estão cada vez mais heterogêneas, faz-se necessário ter uma “primeira impressão” dos conhecimentos dos educandos para guiar o processo pedagógico, evitando assim possíveis exclusões ou até mesmo, decepções daqueles que estão ali para aprender.

Outro tipo de avaliação também se faz presente em nossa prática pedagógica: a avaliação formativa. A pequena história descrita abaixo pode ilustrar perfeitamente essa forma de pensar a avaliação.

Constitui uma analogia para a avaliação formativa, em termos muito gerais, a historieta assim resumida: Um pequeno grupo de fazendeiros vizinhos, nas tardes de domingo, costumava sair pelos campos, a passeio, observando o panorama de seus domínios. . . Constatavam eles o crescimento das plantações, o que haviam feito e o que estava ainda por fazer. . . Trocavam ideias, dialogavam e se interrogavam, traçando planos para o futuro e antevendo o que deveriam já realizar na segunda feira. Isso para que seus planos chegassem a ser bem sucedidos. Como esses fazendeiros, professores e alunos, com o auxílio da avaliação formativa, podem assegurar o alcance de seus objetivos, desde que vislumbrem com clareza onde desejam chegar e o modo como fazê-lo. (TURRA et al., 1979, p. 184)

O autor foi feliz ao utilizar esse exemplo porque ele mostra exatamente a questão do cuidado para com o desenvolvimento do educando em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem. Nós, educadores, também plantamos, porém nossas sementes são de conhecimento. Elas necessitam ser

cuidadas dia após dia para que, no final, possamos colher os frutos desejados. E é nessa verificação de como nossa “lavoura está crescendo” que podemos tomar diversas atitudes e, assim, evitar que nossas sementes não germinem ou morram depois de algum tempo. A avaliação formativa pode proporcionar, continuamente, uma análise de nossos métodos de ensino e a forma como o aluno aprende. Com isso, o professor tem a possibilidade de reavaliar sua ação enquanto educador e os benefícios de sua prática para com o educando no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos.

Trazer esse processo para dentro das escolas é gerar um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva. [...] Durante os processos de ensino e aprendizagem vão sendo feitas as regulações, retomando aquilo que não foi aprendido pelo aluno, visando uma maior aprendizagem. Quando a avaliação tem finalidade formativa o professor não está preocupado com os resultados que o aluno obtém, mas com a aprendizagem. Como as atividades de aprendizagem vão sendo avaliadas continuamente, a reorganização do processo também é contínua e as dificuldades vão sendo sanadas durante o processo. Espera-se que, no final do período, os resultados reflitam o que foi feito na avaliação contínua, durante o processo. [...] Se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, supõe-se que, gradativamente, os alunos comecem a entender que não se estuda visando um determinado valor, mas para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. (MELCHIOR, 2003, p. 47)

Aprender é algo necessário à sobrevivência de todo ser humano. Como o autor menciona no trecho acima, o aluno precisa “aprender a aprender” e não simplesmente se preocupar com um determinado valor que lhe é atribuído no fim de determinada etapa. A escola tem um papel fundamental na sociedade: ela compartilha conhecimentos que as pessoas certamente não

conseguiriam obter espontaneamente no meio em que vivem. É nesse ponto que uma avaliação bem realizada pode auxiliar o aluno a absorver o máximo de informações para fazer uso em seu dia-a-dia.

Deve-se ter cuidado para que avaliação formativa não cause alguns efeitos indesejáveis no processo de ensino/aprendizagem, provindos de julgamentos subjetivos, como elenca Turra et al. (1979, p. 184):

- o sentimento de fracasso escolar, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno;
- que o aluno se motive para “tirar uma boa nota” ou até mesmo para “passar” em detrimento à aprendizagem;
- a autoconfiança e a autoestima que muitos alunos perdem durante a vida escolar em função de serem julgados como incapazes.

O autor ainda destaca, na sequência, algumas “ações preventivas” que podem ser adotadas pelo professor a fim de evitar os “efeitos colaterais” citados acima:

Valerem-se o professor e o aluno de feedback frequente, isto é, utilizarem a informação para corrigir erros, insuficiências, ou para reforçar comportamentos bem sucedidos. [...] Selecionar alternativas corretivas (terapêuticas) de ensino aprendizagem. As alternativas terapêuticas são procedimentos variados de ensino que se destinam a sanar de modo específico a insuficiência constatada. Por exemplo, se um aluno (ou mais alunos) não aprendeu a solucionar uma equação de primeiro grau, com a explicação do professor, embora atendendo este à organização lógica e sequencial do conteúdo, outros procedimentos de ensino-aprendizagem podem ser utilizados, como um estudo dirigido (que propicie a revisão de pré-requisitos), ou auxílio de um colega que já desenvolveu essa habilidade, ou até mesmo uma nova explicação do professor, em que variem seu modo de ensinar, recursos utilizados, etc. (TURRA et al., 1979, p. 185)

Uma pergunta que acreditamos que a maioria dos professores deveria fazer a si mesmo é: - O que quero fazer de meus alunos? Sim, porque é necessário termos um objetivo bem claro para que o processo de ensino/aprendizagem surta os efeitos desejados e para que os meios justifiquem seus fins. A “[...] interação entre professor e aluno, na sala de aula, se dá exatamente como uma consequência dos procedimentos planejados pelo professor e que 24 proporcionam a realização das modificações pretendidas no comportamento do aluno”. (TURRA et al., 1979, p. 127).

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Quanto mais estudamos sobre a avaliação, mais críticos ficamos em relação ao que praticamos em nossa atividade docente. Aqui, não pretendemos sugerir maneiras de avaliar, até porque se essa tarefa fosse fácil, já teríamos a fórmula ideal. Gostaríamos apenas de apontar a importância de uma avaliação bem feita no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem.

Na maioria das vezes em que a avaliação é posta em discussão, recai-se, inevitavelmente nos alunos. E nós, professores, o que estamos fazendo de fato?

Em geral, quando são feitas as avaliações sobre o andamento escolar, a maior parte do tempo é tomada para a discussão – e crítica reprovadora – da disciplina dos alunos, do estado de conservação das salas e das instalações escolares, além de levantar alguns problemas como merenda. Nunca, durante quinze anos de magistério público neste município, presenciei uma avaliação dos professores e das direções. [...] Nossas crianças se sentem invadidas e esmagadas pela absolutização e pelo volume dos conhecimentos que devem ser aprendidos. Elas

têm clareza de que nunca chegarão a dominar todos os conteúdos que a Escola ensina. E mais: para serem “aprovados”, nossos alunos devem se demonstrar capazes de explicitar, segundo os moldes prefixados, a aplicação das fórmulas e conceitos aprendidos. (LIMA, 1998, p. 98 apud LARA, 1989, p. 49)

A escola é um lugar onde se compartilha o conhecimento. Os professores não estão lá para formarem químicos, matemáticos, historiadores, geógrafos, entre outros. Sua função é colocar o aluno em contato com alguns dos conhecimentos básicos desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua evolução. Por isso não seria justo “massacrar” aquele estudante que não tem tanta facilidade com a matemática, por exemplo, colocando-o de igual para igual com os demais. A avaliação, no que diz respeito ao conteúdo, deve conter o mínimo necessário para que o indivíduo possa entender a realidade em que vive e utilizar-se dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano. Devemos, sim, motivar o educando para que crie o hábito de buscar, por si próprio, uma complementação para o que ele estuda na escola.

Na citação acima, vimos que geralmente não costumamos fazer uma crítica a nossos métodos de ensino. É mais fácil culpar os outros pelas falhas que poderíamos estar cometendo. Como decorrência, as consequências dessa postura são catastróficas, sendo que os que mais sofrem com isso são os alunos. Seguindo a ideia de Lima (1998, pg. 100 apud LARA, 1989, p. 44-45),

[...] dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. [...] A variedade de julgamento se dará conforme o estado de humor de quem está julgando, [...] a avaliação se torna arbitrária.

Algumas pessoas poderiam dizer que isso ocorre apenas em escolas públicas, uma vez que as escolas particulares possuem um planejamento de ensino melhor estruturado, assim como uma infraestrutura de qualidade. Mas conforme Lima (1998, pg. 101 apud GODOTTI, 1990, p. 36), “[...] existem boas e más escolas públicas e boas e más escolas privadas. Por outro lado, é inegável que existe uma insatisfação geral com a escola atual, pública e privada”. O que de fato faz a diferença é a atitude por parte do educador frente à realidade de ter que avaliar alguém. O professor pode ter as melhores condições de trabalho, todos os materiais necessários para o desenvolvimento de aulas criativas e estimulantes e não saber como avaliar seu aluno de forma a não cometer injustiças ou até “feri-lo psicologicamente”.

A avaliação depende daquilo que é trabalhado em sala de aula. Vamos pensar agora não em termos de professor, mas de aluno. Procuremos não definir primeiro o que o educador vai fazer para transmitir tal saber ou habilidade, mas o que o educando será capaz de fazer ao término do processo de ensino/aprendizagem. Não vamos nos situar no ponto de partida da ação pedagógica, mas no seu ponto de chegada. Pensemos no ponto em que queremos levar os estudantes, isto é, do que eles realmente serão capazes de demonstrar. Somente depois dessa análise vamos procurar os meios e os métodos para chegar lá. Resumidamente, estamos falando da importância de se estabelecer objetivos, a fim de que se possa motivar o aprendiz a avançar na direção desejada juntamente com o educador. Um exemplo poderia ser este: nas próximas três semanas vou ensinar meus alunos a extrair uma raiz quadrada. O objetivo seria que os educandos, ao final do período estipulado, soubessem extrair uma raiz quadrada. O objetivo é, portanto, um ponto de apoio para a ação. Mas de forma alguma

[...] se pretende analisar aqui as vantagens e os limites da análise por objetivos. Vamos nos limitar, por ora, a descrever, a

esse respeito, o diálogo entre o realismo e o imaginário que eles produzem. A formulação de objetivos é uma escola de realismo para a avaliação. Ela define exatamente o que se avaliará. Poderíamos falar nesse caso de hiper-realismo. Assim como estes quadros que produzem a ilusão da realidade e que se pretendem mais “exatos” no menor detalhe do que uma foto em cores, os objetivos pedagógicos mostram, de forma muito concreta, ao aluno, e também ao professor, qual a meta da aprendizagem. (BARLOW, 2006, p. 84)

Mas a escolha desse objetivo não pode deixar o professor e o aluno amarrados a um determinado método ou caminho a seguir. É justamente essa definição de metas que dá margem à criação de estratégias ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Porém o professor não pode supor que sua estratégia de formação é a única possível. Essa definição de objetivos deve ser um fator de liberdade e criatividade também para o aluno, e não um meio de pressioná-lo. Ele não pode ser manipulado como uma marionete ao longo do processo. A aprendizagem deve ser algo enriquecedor para o ser em questão. A avaliação, portanto, faz parte desse modelo de ação, sendo aquela que verifica se tal objetivo está sendo alcançado.

Novamente vem à tona a questão da prova como método único de avaliar. Se não planejamos o ensino, vamos nos basear em quê para atribuírmos uma nota para o aluno? Isso porque todo tipo de medição toma alguma unidade padrão para que se possa comparar. No nosso caso, essa unidade padrão seria o objetivo que queremos atingir no fim de um processo. Se o educando não sabe a finalidade de estar aprendendo determinado conteúdo e tem a certeza de que se não demonstrar o mínimo de “entendimento” daquilo sofrerá com as consequências, ele fará, numa espécie de autodefesa, uma reprodução do que o avaliador questiona tal qual como lhe fora ensinado, sem se preocupar se realmente aprendeu. Consciente do

desespero do aluno, o professor cria táticas para detê-lo, conforme Barlow (2006, p. 113) descreve, onde esse ritual

[...] parece fundamentar-se no princípio de que todos os alunos são trapaceiros em potencial. Sempre que possível, eles apenas fingem que trabalharam e adquiriram os conhecimentos exigidos, sem ter se esforçado nenhum pouco para isso. Portanto, jamais se pensaria em deixar os candidatos a um exame sem fiscalização. Esta palavra, por sua vez, evoca imagens de prisão, e mesmo de degredo. Ainda que o fiscal de um exame não se sinta no papel de sentinela ou de carcereiro, ele é orientado a não tirar os olhos dos candidatos. Deve consagrar-se inteiramente a essa tarefa, sem se distrair com nenhuma atividade anexa. Os candidatos [...] são a priori suspeitos dos mais perversos desígnios. Com certeza, junto com os resquícios do “pecado original”, eles carregam em suas veias uma disposição genética a enganar os examinadores. [...] Ou, em vez disso, um corolário obrigatório da pedagogia tradicional para impedir que a aprendizagem intelectual se restrinja aos interesses espontâneos do aluno, devendo, portanto, ser-lhe imposta por coerção?

É importante que seja depositada confiança nos alunos. Mas isso é algo que se conquista ao longo de um trabalho progressivo, com pequenas atitudes que expressem confiança e respeito por ambas as partes. A maneira como o autor descreve o agir do educador, mostra nitidamente que esse aluno está inseguro e, portanto, age desse jeito. O professor precisa atuar como mediador do conhecimento e não como formador de reprodutores. E é nesse ponto que a avaliação construtiva desempenha um papel singular. É através dela que se pode perceber o grau de entendimento e construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

Nesse processo, torna-se fundamental a postura questionadora e

dinâmica do educador. A reflexão deve ser sucedida de ação, num processo interativo onde educandos e educadores aprendam sobre si mesmos e sobre a realidade da escola através do ato de avaliar. Pois, caso contrário, se a avaliação for entendida como um julgamento, serão consideradas apenas as modificações que se produzem do lado do aluno.

Segundo Carrion e Nogaro (2006, p. 16),

o [...] processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem. A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar, gradativa, dos percursos individuais de conhecimento, na qual cada informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador.

Se pensarmos na avaliação em sua forma mais tradicional, o alvo dela é puramente a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra ou de uma etapa para a outra. Aí, essas notas vão sendo registradas e o processo de aprendizagem do aluno é muitas vezes posto em segundo plano. Carion e Nogaro (2006) também veem a questão da importância de verificar o desenvolvimento das aprendizagens do educando. Ao contrário da educação para a promoção, ressaltam a necessidade da aprendizagem como fator determinante para o avanço. Neste 2º contexto, a avaliação deve ser um auxílio para saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno, e não simplesmente uma maneira de exibir vencedores e perdedores.

Os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do estudante, especialmente com relação a sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, posicionamento, criticidade, etc.). Mas se a escola valoriza a mecanicidade do saber, certamente será incapaz de desenvolver tais habilidades. Num mundo de constantes transformações, faz-se necessário que o indivíduo, permanentemente, crie, inove, proponha novas soluções. Mas para que isso aconteça, deve ser criado um espaço para que ele se desenvolva, assim como estratégias para que sejam alcançados tais objetivos. Além disso, sua evolução deve ser acompanhada constantemente, afim de que, se preciso for, possam ser reavaliadas as estratégias empregadas e o efeito por elas surtido. O professor pode utilizar-se de algumas perguntas norteadoras do processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito à verificação da aprendizagem dos alunos. Dentre elas, podemos citar: Que tentativas o aluno fez para realizar a atividade? Que dúvidas manifestou? Como interagiu com os outros alunos? Demonstrou alguma independência? Houve evolução em relação ao ponto em que estava? Essa análise contínua que garante uma avaliação mais completa e com menor erro. Se uma dificuldade for percebida logo de início, será mais fácil de corrigi-la e evitar que ela interrompa todo um curso.

Não queremos dizer que o estudante deve ser um ser perfeito, que jamais poderá errar. O erro faz parte da aprendizagem. O que precisamos fazer é transformar essa dificuldade numa ferramenta geradora de conhecimento. “A avaliação tem estreita relação com a interpretação que o/a professor/a faz das respostas dadas [...]”. (ESTEBAN, 2001, p. 99). Com isso, se o avaliador souber se utilizar dessas respostas, poderá extrair informações poderosas acerca do que realmente os avaliados estão conseguindo aprender.

Portanto, como foi dito, o processo avaliativo não é tarefa fácil. Exige muito mais do que apenas o comprometimento por parte do professor. Ela precisa deixar de ser um momento terminal do processo avaliativo (como muitos a concebem hoje) para se transformar na busca incessante de

compreensão das dificuldades do educando e novas oportunidades de conhecimento.

É necessário perceber que a avaliação da aprendizagem, em sua concepção educacional, existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. O que deve haver é 30 “qualificação”, e não de “classificação”, conforme podemos perceber nas palavras de Hadji (2001, p. 63):

E desse ponto de vista que pensamos ser correto recusar-se a ceder à obsessão da seleção e da busca da excelência, quando se operam dentro de uma competição sem trégua. Permitir a cada um tornar-se excelente, sim. Organizar uma competição selvagem para fazer emergir uma elite, não.

Em momento algum a escola deve tomar partido sobre os conhecimentos que transmite, isto é, a avaliação, como forma de acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento, deve possibilitar que o aluno tire suas conclusões, organize seu raciocínio e seja construtor do seu próprio desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARLOW, Michel; MURAD, Fátima (Trad.). Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006. 174 p.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática. São Paulo: ARTMED, 2003. 255 p.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 103 p.

DILIGENTI, Marcos Pereira. Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003. 96 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 198 p.

GOLDBERG, Maria Amélia Azeredo; SOUZA, Clariza Prado. A prática da avaliação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008. 184 p.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 189 p. LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento ou construção? . 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 167 p.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 180 p.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. 150 p.

MELCHIOR, Maria Celina. Da avaliação dos saberes à construção de competências. Porto Alegre: Premier, 2003. 179 p.

MELCHIOR, Maria Celina. O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004. 101 p.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. 136 p.

TURRA, Glória Maria Godoy et al. Planejamento de Ensino e Avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Sagra, 1982.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1995. 101 p.

O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

EDILVA FERREIRA ANGELINO

A avaliação da aprendizagem tem sido ao longo do tempo discussão de educadores e objeto de estudo de vários teóricos, dado ao seu papel relevante na educação, no entanto, continua sendo um dos grandes entraves na educação, pois, a avaliação vem sendo utilizada ainda com os ranços da pedagogia tradicional.

Nesta visão de avaliação da aprendizagem, a mesma se move única e exclusivamente em torno de aprovação e reprovação, pais, professores e sistema do ensino visam a aprovação, os pais pensando no avanço de séries por seus filhos, os professores utilizando os procedimentos de avaliação, para manter a ordem, ameaçar estudantes e fazê-los se “interessar” pelos estudos, e o sistema de ensino por sua vez se interessa pelos percentuais de aprovação e reprovação do total dos alunos, em consequência disso “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem. (LUCKESI, 2003, p. 18)”. Seguimos agindo como verdadeiros selecionadores, selecionando alunos que sabem, excluindo os que não sabem, como se a função da educação fosse selecionar e não ensinar. A avaliação da aprendizagem é uma das atividades mais importantes inerentes à prática pedagógica, e determinante, no sentido de nortear os trabalhos pedagógicos, pois, se bem feita situação de aprendizagem do aluno e ainda lhe permite perceber se sua atuação docente tem ou não

contribuído para o alcance dos objetivos propostos.

A escola contemporânea ainda traz muito da educação tradicional em sua forma de avaliar, pois, apesar de todos os avanços vividos em todas as áreas, alguns professores ainda se acham detentores do saber absoluto e usam de muito autoritarismo em suas salas de aula e neste sentido, utilizam da avaliação da aprendizagem por meio das notas para garantir esta autoridade.

Uma das obras consultadas que norteia esta pesquisa, é de Luckesi (2003), que fala a forma como a avaliação, segundo sua visão tem sido atravessada por uma pedagogia do exame em detrimento de uma pedagogia de ensino-aprendizagem.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (LUCKESI, 2003, p. 18).

Quando a escola pratica a avaliação nem sempre se dá conta de como esta vem ocorrendo e principalmente sobre o efeito desta nas crianças que a frequentam. O alto índice de reprovação, nas séries iniciais do ensino fundamental demonstra claramente que as formas de avaliação utilizadas por grande parte das escolas, ao longo da história, vêm contribuindo de forma

contundente para o fracasso escolar nesta modalidade de ensino.

É bastante comum em todas as modalidades de ensino a crença de que a reprovação seja garantia de qualidade, fato lastimável, pois, não há evidências que altos índices de notas ruins garantam qualidade, ao contrário, demonstra a fragilidade da educação em nosso país, por não se conseguir ensinar a todos que chegam as instituições de ensino, deixando parte dos alunos a margem.

Em muitas circunstâncias a avaliação é utilizada como uma arma pelo professor que se apodera desta, para impor aos alunos disciplina e acreditam que por meio do medo, farão com que os alunos aprendam, quando no máximo conseguem que decorem alguns conteúdos para fazerem provas.

A avaliação é o último refúgio das escolas tradicional e tecnicista, sendo a parte mais legalizável do ensino, confere legitimidade a toda prática social da escola tradicionalista, por isso se tornou o centro das preocupações e das atividades na sala de aula e na escola. O professor, desprovido da cátedra e da autoridade do magister dixit, encontra nela a tábua de salvação para o resto do autoritarismo que ainda ele traz. (MATUÍ, 1995, p. 218).

Buscar autoridade na sala de aula por meio de avaliações que servem como armas ameaçadoras aos alunos é demonstrar o despreparo do professor para ministrar suas aulas, pois, aulas bem planejadas, que utilizam recursos variados, são capazes de prender a atenção dos alunos e evitar a indisciplina.

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobre maneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde de um saber competente dos alunos. (HOFFMAN, 2003, p.11).

Não há dúvida que a qualidade do ensino precisa ser preservada em todas as escolas, no entanto, isto não pode servir de pretexto para que a avaliação deixe de ser um processo, e como tal ocorra no decorrer do caminho, não apenas no final, com intenção única de emitir notas, pois, desta forma, não interfere na prática pedagógica, de maneira a aperfeiçoá-la e contribuir com a aprendizagem de todos os alunos, afinal aprender é um direito de todos os alunos.

AVALIAR SÓ COM PROVAS E TESTES PODE SER UM ERRO

Conforme Hoffmann (1998) e Antunes (2002), avaliar a aprendizagem dos alunos não é uma tarefa simples, exige muito do professor, que precisa estar preparado para realizar tal atividade com a competência necessária. Elaborar uma avaliação da aprendizagem eficaz requer que vários métodos avaliativos sejam utilizados com o objetivo de que o docente tenha plena convicção da aprendizagem ou não do estudante, porém o que se observa com frequência é o uso de métodos avaliativos compostos apenas por provas e testes.

Segundo Luckesi (2003), grande parte dos professores utilizam as provas como um fator negativo de motivação, já que por meio delas o professor ameaça e pune os alunos, condicionando-os a estudarem por medo.

Luckesi (2003) destaca o fato de a avaliação ser atravessada por uma pedagogia do exame em detrimento de uma pedagogia de ensino aprendizagem. De acordo com este autor, alguns professores utilizam as provas como um fator negativo de motivação, já que por meio delas o professor ameaça e pune os alunos, condicionando-os a estudarem por medo, na verdade eles creem piamente, que dando ênfase as provas nos dias que as antecedem, chamando a atenção dos alunos para estudarem, com a justificativa de que a prova será difícil, estão motivando os alunos à

aprendizagem, no entanto, essa prática pode causar mal-estar ao aluno com relação a avaliação mesmo antes de fazê-la, uma vez que as avaliações e por conseguinte a escola vão desenvolvendo uma conotação negativa aos olhos dos discentes, além de levar os alunos a acreditarem erroneamente que devem estudar para tirar notas boas e não para aprender.

Segundo Luckesi (2003), essa pedagogia do exame traz algumas conseqüências, pedagogicamente se concentra nos testes e provas, quando a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria de construir uma aprendizagem satisfatória, ficando em segundo plano atividades significativas em si mesmas de forma que “pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. (LUCKESI, 2003, p. 25). Psicologicamente serve apenas para desenvolver nos educandos personalidades submissas, com dificuldades de construir seu próprio conhecimento. Socialmente a pedagogia do exame, tem função seletiva, sendo útil para os processos de seleção, não para averiguar aprendizagem e tomar atitudes que mudem essa situação. Considerando ainda que estando em uma sociedade dividida em classes, a pedagogia do exame se coloca a favor das classes privilegiadas.

No caso, a avaliação está mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”. (LUCKESI, 2003, p. 26).

O professor que se deixa nortear pela pedagogia de exames, utiliza avaliação como uma arma contra os alunos e não poupa ameaças no período que antecede as ditas provas, segundo Luckesi, (2003), essas ameaças desencadeiam a utilização por parte dos professores das provas como um fator

negativo de motivação, uma vez que pretende que os alunos estudem por puro medo, certamente um aluno motivado pelo pavor não terá prazer algum em estar na escola, o que acaba por tornar as salas de aula e as avaliações da aprendizagem insuportáveis, sem contar que sem motivação a aprendizagem se torna quase impossível.

A avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino fundamental tem ocorrido de forma mecânica, o professor elabora provas e testes que são aplicados no final do mês ou do bimestre, com o único intuito de gerar notas. Avaliar dessa maneira, não dá ao aluno uma nova oportunidade de aprendizagem, pois, o docente, não se debruça sobre os resultados, não há reflexão sobre estes e muito menos tomadas de decisões, que conduzam os que não aprenderam ainda, a aprender. Processada desta forma a avaliação colabora fortemente para a reprovação e a evasão, fato lamentável, considerando, que para grande maioria dos alunos, em especial da escola pública, a educação é a única maneira de melhorar suas condições de vida.

Avaliar a aprendizagem como já dito não é uma tarefa fácil, pelo contrário se configura como uma atividade extremamente complexa que requer do docente competência pedagógica. Em muitas circunstâncias os professores se veem cercados de normas a serem seguidas relativas à avaliação da aprendizagem o que contribui para que estes não desenvolvam práticas mediadoras. Além disso, há também certo despreparo para esta atividade tão importante e às vezes realizada de qualquer forma no interior de nossas salas de aula.

Muitos professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas escolas. Mas também se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática por falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir de outra forma. (HOFFMANN, 1998, p.70).

Nortear se apenas pelas provas e exames é uma prática avaliativa, infelizmente muito comum ainda nas escolas que ministram as séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas coisas concorrem para isso, o número elevado de alunos por professor, a crença dos docentes de que estes são os instrumentos mais seguros para se avaliar a aprendizagem, no entanto, nem sempre esta é melhor forma de avaliar se o aluno aprendeu ou não.

Avaliar é na verdade, uma parada durante o percurso do aprender para verificar o caminho percorrido, perceber falhas e corrigi-las a fim de se chegar ao objetivo maior da educação que é a aprendizagem, preferencialmente de todos os alunos.

Quando a avaliação tem o objetivo de observar se houve a aprendizagem, com o intuito de intervir no processo a fim de levar todos os alunos a aprenderem, não se baseia apenas em provas e testes que mais selecionam do que avaliam.

Avaliar a aprendizagem deve ser um processo e não um fim, aplicar provas ou testes ao final de bimestres ou semestres apenas com o intuito de atribuir nota aos alunos, aprovativas ou reprovativas, sem se quer pensar em mudar a prática para ajudar os alunos que não apresentaram aprendizagem ainda, é uma forma de excluir parte dos alunos.

AVALIAR À APRENDIZAGEM NÃO É APENAS CLASSIFICAR OS ALUNOS

A avaliação da aprendizagem é umas das atividades mais importantes da docência, pois, ela tem o papel importante de nortear a prática docente. Se o professor avalia com o objetivo de detectar as possíveis falhas na aprendizagem, a partir dos resultados, vai planejar seus próximos passos para que os alunos de fato aprendam, afinal é esta a tarefa do professor.

Apesar do acima exposto, a avaliação não é vista desta forma por

muitos educadores, que a realizam com o intuito de emitir notas, que classificaram seus alunos em aprovados e reprovados. Detectados os que aprenderam ou não são emitidas notas e o professor acredita que concluiu seu trabalho, esquecendo que há alunos que não aprenderam ainda.

A avaliação classificatória, ainda muito utilizada na atualidade, perde uma ótima oportunidade de reavaliar o caminho prosseguido as atitudes tomadas pelo professor, as reações dos alunos e a partir destas reflexões, promover mudanças substanciais na prática docente com o objetivo do crescimento do educando, agindo desta forma o professor deixaria de reduzir sua função de avaliar a aprendizagem em apenas classificar, os educandos, em inferior, médio ou superior parando por aí o ato de avaliar, ou se já, não há “tratamento” apenas o diagnóstico da “doença”.

Nesta postura cômoda de avaliar o educando e determinar através de uma nota que ele não aprendeu e ponto final, não há crescimento, não há mérito, porque a escola e o professor não cumpriram seu papel de ensinar, afinal é a isso que professor e escola se prestam? Constatar apenas que o aluno não aprendeu não vai levá-lo a aprender, isso seria o mesmo que um mecânico detectar uma falha em um veículo, simplesmente fechar o motor e devolvê-lo ao proprietário, sem consertar o defeito encontrado.

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico, contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do porto da vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2003, p.35).

A avaliação classificatória, ranço da educação tradicional, vai no decorrer do tempo causando vítimas de seus atos classificatórios, excluindo alunos da escola, colocando-os de certa forma a margem da sociedade. “Esse modo de avaliar, de julgamento terminal e classificatório é uma forma

eficiente de fazer da avaliação do aluno um instrumento contrário à democratização do ensino”. (MATUI, 1995, p.227). Pois as instituições escolares só serão de fato democráticas quando estiverem abertas a todos os alunos que a procurarem, e ainda forem capazes de mantê-los com sucesso nas mesmas.

A avaliação classificatória é ainda uma forma perversa de se manter a ordem injusta da sociedade, por que embora ela não interfira diretamente no acesso de todas a escola, ela conduz a não permanência nesta, pois as consecutivas reprovações vividas por parte dos educandos que buscam as instituições educacionais, em especial da rede pública, os conduzem a evasão escolar, muitas vezes definitivas e esses passam a aumentar o número cada vez maior de pessoas a margem da sociedade.

As famosas evasão e repetência são resultado da avaliação classificatória. As evasões ocorrem de forma mais acentuada no segundo semestre de cada ano letivo, principalmente depois das avaliações do terceiro bimestre, quando os alunos ficam sabendo que é difícil “passar do ano” (em especial com o aluno/ trabalhador). O fenômeno das profecias auto realizadoras – as expectativas negativas-que beneficia os alunos da classe média e superior e prejudica os das classes populares certamente é um aspecto de avaliação classificatória é um processo de preparação de repetência. A escola é uma fábrica de repetências (MATUI, 1995, p.226).

Outra questão trazida pela avaliação classificatória é o uso de testes aplicados aos alunos, segundo Jussara Hoffmann, (2003), os professores utilizam os testes de forma a finalizar as avaliações, aplicam os testes chegam a conclusão que o aluno não aprendeu determinado conteúdo, emitem uma nota a esse respeito e dão por concluída a complexa tarefa de avaliar. Nesse sentido esses testes, não contribuem para a aprendizagem do aluno, nem comprovam a competência dos que se saem bem, nos tais testes, em diversas

outras situações fora do âmbito escolar. Para outros profissionais, como os médicos, por exemplo, o teste conduz, a uma tomada de decisão, ou seja, o que fazer diante desse resultado. No entanto para muitos de nós educadores, os testes têm fins em si mesmos, não levam a uma atitude para a cura do problema, para a resolução da questão, como agir para fazer com que o aluno que não aprendeu ainda aprenda.

De posse do poder decisório, que é a forma como alguns professores encaram a avaliação, estes agem apenas com o intuito de aprovar ou reprovar, ou seja, avalia apenas para classificar, desta forma a avaliação é apenas um caminho para se chegar a um número, uma nota, quando deveria ser um momento de reflexão, de mudança na prática pedagógica, com objetivo de levar o aluno ao sucesso escolar.

A atual prática escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, ou seja, o julgamento de valor, que teria a função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (MATUI, 1995, p. 223).

A avaliação classificatória não traz grandes benefícios aos alunos e a educação, por ter seu fim em si mesma, se constituindo fim de um processo, uma vez que realizada esse tipo de avaliação, atribui-se uma nota ou menção se dando por encerrado o processo avaliativo. Numa avaliação diagnóstica professor e até mesmo o aluno analisam os resultados das avaliações, com o intuito de buscar soluções para as falhas encontradas, constituindo-se assim em um processo. Apesar de todos os problemas apresentados a avaliação classificatória ainda é muito utilizada nas instituições escolares na atualidade, funcionando com o objetivo único de atribuir notas, conduzindo boa parte dos educandos ao fracasso escolar, considerando que os que não obtém as médias para aprovação, não serem recuperados no quesito aprendizagem, porque o

que ocorre na maioria das vezes é o professor dar uma nova avaliação ao aluno, sem um reforço na questão da aprendizagem.

FATORES QUE NORTEIAM A PRÁTICA AVALIATIVA DO DOCENTE

O magistério não é uma tarefa fácil e a avaliação é uma das funções mais difíceis exercida pelo professor, para avaliar este deve estar preparado para tanto, pois, “a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos”. (ANTUNES, 2002, p.10). O papel do professor no ato de avaliar é de suma importância uma vez que a ele cabe a tomada decisão, de como avaliar? E o que avaliar? Considerando que a postura avaliativa do docente é fator determinante na vida do educando, contribuindo para o desenvolvimento deste ou não. Portanto a visão de mundo do professor, sua consciência crítica e seu senso de justiça certamente norteiam sua forma de avaliar a aprendizagem do aluno, sendo fundamental sua bagagem teórica, bem como sua experiência docente para a construção de uma avaliação de fato democrática.

Muitos professores avaliam a partir do que não é essencial à aprendizagem escolar, tolhendo muitas vezes a criatividade dos alunos, impedindo-os de construir seus próprios conhecimentos o que desencadeia em uma prática autoritária da avaliação, que é extremamente antidemocrática, pois impede o crescimento do aluno, sua elevação cultural, afastando-o desse processo, às vezes, por definitivo. Se observarmos muito do que aprendemos de fato, na época de escola não foi cobrado em provas, no entanto ficaram em nossas mentes porque foi importante daí ocorreu o registro. Às vezes o professor não tem a sensibilidade de perceber o que é de fato essencial para o aluno, o que é aplicável e por isso avalia mal.

Pela avaliação, nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. E a seguir, reclamamos que nossos alunos não são criativos. Como poderão ser criativos, se estivemos, permanentemente, a estiolá-los aos poucos com nosso autoritarismo arbitrário? (LUCKESI, 2003, P.76).

Uma das consequências mais graves da avaliação classificatória, escolhida por grande parte dos professores contemporâneos é a questão do docente considerar seu trabalho concluído com a execução da avaliação, avalia-se, confere-se uma nota ou menção e ponto final, não há uma reflexão sobre os resultados, uma preocupação com possíveis mudanças da prática pedagógica, faz-se necessário refletir sobre isso, pois, “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor, tem poucas chances de ser formativa” (HADJI, 2001, p.21). A avaliação formativa permite a continuidade da ação pedagógica, deixando de ser apenas uma operação externa de controle. Avaliar de maneira classificatória ou simplesmente para selecionar costuma dar menos trabalho para o docente e provavelmente, em virtude disso, seja esta a maneira de avaliar mais utilizada por grande parte dos educadores contemporâneos, pois, nesta forma de avaliar o trabalho se encerra, quando se chega às notas, boas ou ruins, porém numa avaliação diagnóstica e formativa, depois destes resultados vem todo um trabalho de análise dos dados e planejamento dos próximos passos, isso não é fácil, mas, é o que pode tornar a educação mais democrática e ajudar todos os alunos a lograrem êxito em seus estudos. Ter escolas abarrotadas de alunos que em grande número não aprendem não deixa de ser incompetência de gestores públicos e educadores, afinal a finalidade do trabalho educacional é ensinar e isso não se restringe a uma parcela dos alunos que são matriculados em uma instituição educacional. A escola ao longo da história tem falhado ao avaliar e os professores por sua vez apresentam certa dificuldade de conciliar teoria e

prática ao avaliarem e acabam por deixar de lado as teorias vistas durante os anos de estudos, utilizando procedimentos avaliativos excludentes.

Os professores sentem dificuldade ao avaliar, embora, muitos não admitirem, ocorre que essa é uma tarefa difícil que requer do docente esforço, capacidade, empenho, dedicação e principalmente compromisso com uma educação de fato democrática. “A tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos” (ANTUNES, 2002, P. 10).

A tarefa de avaliar é uma missão complexa, que exige que o docente seja um exímio observador, capaz de ver o aluno, além das aparências, capaz de ver o aluno em sua totalidade, percebendo os avanços do educando, pois, sempre há avanço, ainda que pequeno, embora muitas vezes o educador não perceba. É notório que boa parte dos docentes apresenta dificuldades em avaliar o aluno em sua totalidade, considerando o contexto em que está inserido e sua individualidade, o que acaba por culminar em fracasso escolar.

Persegue-se incansavelmente “o igual” na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem: os alunos agitados ou muito quietos, os alunos pobres, doentes, de idades diversas, com talentos inesperados, com deficiências físicas e mentais, que falam outra língua... De tal forma o olhar do professor vasculha por desvios ao padrão determinado “a priori” que poucos sobrevivem à fúria avassaladora da comparação, resultado na perversidade de uma escola seletiva e excludente, e perigosamente monótona pela sua incapacidade de valorizar as ricas experiências de vida e diferentes formas de pensar de muitas crianças e jovens diferentes. (HOFFMANN, 1998, p. 9).

Hoffmann (2003) aponta como causa da dificuldade, dos professores, em avaliar a aprendizagem dos alunos a falha na formação destes, que se

apegam aos modelos de avaliação a que foram submetidos durante sua formação, umas muito permissivas, outras demasiadamente rígidas. Percebe-se ainda que muitas vezes os professores dos cursos de graduação “pregam” uma avaliação diagnóstica e formativa, mas aplicam na prática métodos bem tradicionais. Ao avaliar, o docente deve ter em mente que seu papel é antes de tudo de ajudar o aluno a desenvolver seu potencial, por isso sua postura ao avaliar jamais pode ser o “fio condutor” de diminuir a autoestima do ser humano, que tem a frente.

Embora os índices de evasão escolar, bem como, o fracasso escolar sejam assustadores em virtude da forma de avaliar a aprendizagem, utilizada pelos docentes, na atualidade, os cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, não tem dado a atenção necessária a esta parte delicada da tarefa pedagógica do educador, sendo ainda um grande desafio para as instituições formadoras dos profissionais da educação, prepará-los para avaliar bem.

A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator sério pelo seu reflexo na escola de 1º e 2º graus, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. (HOFFMANN, 1998, p.65).

Os professores, em sua maioria, querem assumir uma nova postura avaliativa, mas se sentem inseguros presos às orientações pedagógicas, que acabam por nortear as decisões na hora de avaliar, de forma que o contexto profissional do docente influencia de forma substancial sua prática pedagógica, com relação à avaliação da aprendizagem. Dentro desta ótica “se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática, pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir” (HOFFMANN,

1998, p.70), assim estes docentes se mostram impossibilitados de desenvolverem processos avaliativos mediadores.

O PROFESSOR E A DIFICULDADE EM AVALIAR A APRENDIZAGEM

É certo que avaliar a aprendizagem não é nada fácil, e que muitos professores se perdem nessa tarefa de suma importância no processo ensino aprendizagem. As dificuldades são muitas desde a formação do professor, que com certeza, pautara sua prática avaliativa, até a forma como a escola em que ele atua ver e faz a avaliação. As somas dessas duas vertentes constroem a forma do docente avaliar a aprendizagem de seus alunos, razão pela qual se torna difícil manter uma avaliação mediadora na maioria das instituições escolares.

Muitos professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas escolas. Mas também se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática por falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir de outra forma. (HOFFMANN, 1998, p.70).

Uma das causas da dificuldade em avaliar a aprendizagem, apresentada pelo professor, é o fato deste não ter, muitas vezes, conhecimento suficiente para agir. Ele deve antes de tudo, ser um grande conhecedor, não podemos desvalorizar o poder do conhecimento para uma boa atuação pedagógica do docente. Esse conhecimento é que irá oportunizar ao professor analisar o contexto em que está inserido, as questões sociais que influenciam e norteiam o processo educacional, e dessa forma poder ajudar seus alunos a crescerem e ampliarem suas visões. Dessa forma o docente estará apto a avaliar melhor a

aprendizagem do aluno de forma crítica, de maneira a contrariar a ordem social existente, que certamente não é justa.

Um dos maiores problemas dos docentes ao avaliarem é considerarem a avaliação como um fim, aplicam os testes, as provas, os trabalhos e/ou outros métodos avaliativos, atribuem uma nota ou menção e dá por encerrada a avaliação, independente dos resultados e perdem aí a oportunidade de refletir sobre a aprendizagem dos alunos, sobre sua prática pedagógica, sobre mudanças benéficas. É impressionante como muitos de nós educadores não consideramos que os resultados das avaliações aplicadas aos educandos, diz respeito também ao nosso desempenho enquanto educadores, e continuamos com uma avaliação classificatória que em muitos casos é extremamente excludente.

Não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas. (HOFFEMANN, 1998, p. 35).

Segundo Jussarah Hoffmann, (2003), embora os educadores tenham um discurso voltado para uma avaliação diagnóstica, formativa, voltada para o crescimento do educando, na maioria das vezes, praticam uma avaliação classificatória, por se sentirem mais seguros quando emitem notas ou menções, que de certa forma lhes fazem detentores de certo poder sobre os educandos. Para alguns professores, se perderem o apoio e força a eles credenciados pelas notas e menções, não serão mais capazes de manter a mínima ordem em suas salas de aula, regidas pelo autoritarismo, que é um precioso objeto de poder nas mãos dos docentes menos criativos, menos abertos às mudanças capazes de acompanhar a velocidade de transformação da sociedade contemporânea. O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição

entre o discurso e a prática dos educadores. Embora os professores relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuições de graus classificatórios (coerente a uma concepção sentensiva), criticam eles mesmos o significado dessa prática nos debates em torno do assunto. (HOFFMANN, 2003, p.24). De fato, a missão de avaliar não é nada fácil, requer muito compromisso por parte do educador com uma educação transformadora, capaz de emancipar o educando, uma avaliação que seja justa e ética, que seja pautada pela esperança, que não destrua a auto estima do aluno, por levá-lo a se sentir incompetente e incapaz, por conta de avaliações que definitivamente não contribui de forma alguma com a aprendizagem do aluno. Um avaliador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá ser marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. (LUCKESI, 2003, p.46). Certamente a atuação do professor não é neutra em nenhum momento de sua prática docente e não é diferente na hora de avaliar, por isso a importância de estar preparado, consciente, pronto para “dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social”, (LUCKESI, 2003, P.43), agir a favor de uma educação democrática e libertária, capaz de conduzir todos alunos com sucesso, acreditando e fazendo-os acreditar em suas potencialidades. A tarefa delegada ao professor não é fácil, exige uma postura política, consciente de seu poder, enquanto agente de transformação.

O PROFESSOR PODE FAZER A DIFERENÇA

Como já dito a avaliação da aprendizagem não é de forma alguma uma tarefa fácil, especialmente se voltada para uma educação democrática, onde todas as crianças tenham garantido o acesso e a permanência com sucesso na

escola. Uma educação com esse perfil requer uma avaliação diagnóstica, que conduza ao crescimento do aluno, ao seu avanço pessoal e não a reprovações sucessivas e evasão escolar, diante disso o professor precisa estar preparado, sem se dar por vencido, pois, apesar da complexidade do ato de avaliar, todo professor é capaz de fazê-lo, se estiver aberto a isso.

A estrada é longa, mas não inviável. Os bons professores de cada escola, se ouvidos, os grandes pedagogos do passado e do presente se atenciosamente ligados, as formidáveis experiências daqui e dali, se trocadas, podem mostrar que a escola brasileira é capaz de criar, portanto está apta para se transformar e para transformar seu tempo. (ANTUNES, 2002, p. 42).

Ver a educação com otimismo, acreditar no potencial das crianças que estão sob nossa responsabilidade é também uma forma de mudar nossa prática avaliativa de classificatória para diagnóstica. Reverter à forma como avaliamos até aqui é urgente e necessário. Parar para analisar criticamente os resultados obtidos com as avaliações pode ser um grande passo na construção de uma nova forma de avaliar, que esteja a serviço da democratização do ensino. Os resultados das avaliações não podem ser usados meramente para atribuir notas ou menções aos alunos, eles devem embasar o planejamento e a execução dos trabalhos pedagógicos dos docentes.

A mudança ao avaliar, só ocorre se nascer do desejo, da vontade do professor, e ela só nasce se ele o docente, estiver insatisfeito com o que tem vivenciado em termos de avaliação. Enquanto o professor achar que a avaliação classificatória é ética e justa, não fará nada para mudá-la, pois jamais lutamos contra aquilo em que acreditamos. Nesse sentido é positiva toda discussão em torno da avaliação da aprendizagem, pois certamente dessas discussões nascerão formas alternativas de que a avaliação venha a ser diagnóstica, ou seja, contribua com a aprendizagem, ao invés de excluir parte dos educandos.

O descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora das diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora da avaliação. (HOFFMANN, 2003, p. 90).

Quando o professor encara a avaliação apenas como o cumprimento de mais um dever a ele imposto, age sem estímulo, quase que automaticamente e dessa forma colabora, sem se dar conta, para a manutenção da ordem injusta da sociedade, pois os classificados como bons, geralmente os mais privilegiados também fora da escola continuam com o título vida a fora e a regra se aplica também aos tidos como ruins. Certamente alguns professores nem se dão conta do quanto sua forma de avaliar é injusta, por não fazerem uma pausa para reflexão sobre o assunto, quanto mal fazemos a algumas crianças com uma avaliação impensada, que geralmente é classificatória e seletiva.

A educação contemporânea requer nova visão do professor com a relação à avaliação, já não podemos pensar que reprovar certo número de alunos por turma, seja um mal necessário, isso não quer dizer competência, isso significa que esta havendo falhas no processo ensino aprendizagem, falhas que precisam ser detectadas e sanadas.

Todo docente tem a missão de conduzir seus alunos a aprendizagem, sendo assim, cabe ao professor buscar alternativas, para uma nova postura frente a difícil tarefa de avaliar, buscando estar a serviço do progresso do aluno, do seu crescimento enquanto pessoa, de forma a ajudá-lo a atuar bem na sociedade em que se encontra inserido, tornando-o um cidadão crítico e consciente, capaz de atuar bem dentro e fora dos muros da escola. Essa é uma tarefa complexa, mas possível.

AVALIANDO COM FOCO NA APRENDIZAGEM

Temos assistido ao longo dos anos, muitas vezes de “braços cruzados”, inúmeras crianças serem excluídas das nossas escolas, de forma que isso foi se tornando até natural, olhar parte dos alunos reprovados a cada ano, passou a ser tão normal, que não sensibiliza mais a governantes, gestores, professores e até alguns pais, lamentavelmente não se pensa nestas crianças e jovens que não estão aprendendo e perdendo seu direito a aprender. A avaliação sem dúvida tem contribuído de forma contundente para esse triste quadro e sempre achamos que a culpa e a responsabilidade por isso é do outro.

A exclusão da criança da escola nas primeiras séries, a repetência e a evasão são crimes sociais. Permanecer na escola é um direito da criança e um compromisso da escola e de toda a sociedade em trabalhar nesse sentido. (HOFFMANN, 1998, p. 45).

É certo que a avaliação vem ocorrendo como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, estando claramente a esse serviço, mas é claro também que isso não pode continuar, e para tanto precisamos praticar uma avaliação que se proponha a transformar a sociedade.

Para chegarmos a uma mudança substancial na prática avaliativa, precisamos transformar a avaliação educacional escolar em diagnóstica, só assim a maneira de avaliar vai atender a uma prática pedagógica que esteja de fato preocupada com a transformação social, para tanto deverá deixar de ser autoritária e conservadora, buscando mudanças que conduzam à democracia.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de opostamente,

colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que se entenda e esteja preocupado com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2003, p.28)

Nesse sentido não podemos mais continuar apáticos diante de uma avaliação que tem colaborado para o fracasso escolar, não podemos ficar esperando por mudanças que saiam dos gabinetes de nossos governantes, pois, legislações por si só, não são capazes de mudar a prática do educador é preciso muito mais do que isso, é necessário uma reflexão profunda de cada professor, que deve estar de fato imbuído em buscar novas formas de ensinar e de avaliar a aprendizagem e, por conseguinte o seu trabalho.

A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. (LUCKESI, 2003, p. 36).

Diante da realidade pouco otimista da avaliação da aprendizagem praticada atualmente nas unidades escolares, faz-se necessário uma reflexão sobre essas práticas, buscando alternativas, mudanças efetivas nesse processo, que se concretize no dia a dia do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Hamilton Werneck, a sociedade espera dos professores contemporâneos, uma mudança radical, que conduza ao diálogo, a troca de experiência e que ponha fim aos métodos avaliativos utilizados como instrumentos de tortura. E esse novo profissional nasce da esperança de uma educação mais humana e democrática, voltada para o sucesso do aluno, que avalie a aprendizagem a fim de descobrir em que ponto do caminho o aluno esta, com o intuito único de ajudá-lo a prosseguir cada vez melhor na estrada do saber.

A educação mapeada pela esperança deve dar oportunidades de reconciliação dos alunos com a matéria lecionada e as notas baixas, quando ocorrerem, nunca os alicerces de inimizades entre educandos e educadores. (WERNECK, 2003, P.42).

É notório e urgente que nossos educadores mudem suas posturas ante a avaliação, para tanto é necessário uma tomada de consciência coletiva dos docentes sobre suas atuações, enquanto professores. Segundo Jussarah Hoffmann, (2003), para concretização de princípios norteadores de uma avaliação numa perspectiva mediadora, se faz necessário uma mudança de dos métodos tradicionais, para métodos investigativos, é preciso ainda um compromisso por parte do docente quanto ao acompanhamento da construção do conhecimento, de forma a privilegiar o entendimento, em detrimento da memorização.

Numa avaliação mediadora, o grande marco é o diálogo, num ambiente democrático, onde o aluno é um ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, onde professor e aluno trocam experiências, que enriquecem prática docente e promovem a construção da autoestima do educando que sente valorizado ao contribuir de alguma forma para seu próprio aprendizado. Ambos, professor e aluno devem decidir quando e de que forma a avaliação deve ocorrer e da mesma maneira juntos, analisarem os resultados para a busca de novos caminhos capazes de levar a concretização da aprendizagem, ou seja, do sucesso escolar.

A avaliação mediadora “encoraja a reorganização do saber”, e isso é feito pela “reciprocidade intelectual”: professor e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-se logicamente num ambiente democrático de dialogicidade. (MATUI, 1995, P.234).

Uma das justificativas mais utilizadas por educadores, para a manutenção de uma avaliação classificatória, é de que essa forma de avaliar garante e mantém a qualidade do ensino, no entanto, o que é preciso analisar é a forma como esta sendo oferecido esse ensino, bem como, os resultados obtidos. "Porque não se pode considerar como competente uma escola que não da conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos" (HOFFMANN, 2003, P.12). Muitas vezes nós professores somos coniventes com uma política de elitização do ensino público considerando, equivocadamente, que isso garanta um ensino de qualidade. Essa visão equivocada de qualidade é no mínimo infantil, como poderíamos considerar bom um engenheiro que a cada dez casas prontas através de seus projetos, uma venha a cair. Essa cultura da reprovação como manutenção da qualidade do ensino é mais uma ideologia elitizada plantada no meio educacional, que infelizmente tem norteado muitos educadores.

PARTINDO PARA UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

O contexto atual requer uma avaliação emancipatória, que seja verdadeiramente democrática, na qual os resultados da avaliação sejam discutidos, negociados entre professor e aluno, requer ainda, uma avaliação global do processo ensino aprendizagem, e acima de tudo uma avaliação que conduza a uma auto avaliação por parte do docente, pois é a partir dessa auto avaliação que o professor buscare novas formas de agir, novas posturas pedagógicas e avaliativas, e que quem sabe, chegar a uma avaliação diagnóstica, que lhe permita a decisão de direcionar ou redirecionar seu caminho na trilha do educar.

A tendência nas práticas de avaliação, numa perspectiva de educação emancipatória, é assegurar cada vez mais nas instituições o caráter educativo da avaliação: meio de revisão

das ações do professor – práticas de ensino, interação com os alunos – de modo que tome decisões com maior conhecimento de causa. (LIBÂNEO, 2001, P. 219).

Deve ainda ser uma preocupação do educador contemporâneo, uma educação voltada para a transformação social, pois não se pode acreditar que a educação é neutra, aliás, não há neutralidade alguma no ato pedagógico do professor. “Nesse contexto a avaliação educacional deveria manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2003, P.32). Aí surge o momento do professor usar seu poder de agente de transformação, para agir em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, acolhendo todos os seus alunos, através de uma avaliação diagnóstica e mediadora, que com certeza norteará nesta tarefa de avaliar a aprendizagem.

Dentro da transformação social que buscamos, a avaliação da aprendizagem, necessita ser um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, estando a serviço de uma pedagogia preocupada de fato, com a transformação social e não com a manutenção da ordem social existente. Neste sentido deve se buscar resgatar a função diagnóstica da avaliação. Deixando para trás as velhas formas de avaliar, pautadas pelo autoritarismo e pelo método tradicional, que construiu ao longo da história tantas vítimas deixando muitos de nossos alunos a margem da sociedade.

Através da Educação a sociedade pode ser transformada e essa transformação tem tudo para ocorrer num ambiente onde prevaleça a humanidade, a valorização das crianças enquanto pessoas e cidadãos e ainda, onde ocorra uma educação cristã. Neste contexto a forma de avaliar a aprendizagem também pode e deve contribuir para essa transformação se for diagnóstica e estiver a serviço da democratização e humanização do ensino.

Tem se propagado ao longo da história da educação, a ideia de que a escola oferece oportunidades iguais, sendo humana e justa, no entanto,

infelizmente nem sempre isso acontece de verdade, porém é chegada à hora de mudarmos de fato o rumo dessa história, construindo uma educação que dê oportunidade de fato a todos os alunos, independente de suas origens, de sua cor de pele ou de qualquer outra coisa, que possa fazer parecer que uns merecem mais que outros.

A educação para a cidadania e a educação cristã tem suas bases na esperança, na possibilidade de mudança e recuperação da pessoa. Uma educação que não dá ao aluno oportunidade não se diga cristã, nem humana. (WERNECK, 1995, p. 37).

Como já foi dito nesse trabalho, o ato de avaliar a aprendizagem, não é algo fácil, nem tão pouco simples, é uma tarefa complexa e árdua a ser exercida por pessoas competentes, capazes, mas acima de tudo comprometidas com o outro, o aluno que ainda criança chega às escolas do nosso país e essa pessoa que precisa reunir todas essas qualidades para exercer bem a profissão é o professor e temos a mais firme convicção de que ele capaz, por ser um profissional em construção mesmo no final de carreira, por que o verdadeiro docente está sempre estudando, buscando respostas para dificuldades encontradas no dia das salas de aula.

A avaliação para a libertação, para a cidadania, ou seja, para a democracia é um desafio a ser enfrentado por cada educador, que hoje compõe a educação, em especial a educação brasileira, que apesar de todos os problemas busca o acerto e esse acerto vai muito além de percentuais de aprovação, pois compõem esses percentuais seres humanos, com sentimentos, com história de vida e com certeza, com expectativas enormes em relação à escola, enquanto local de transformação da sociedade.

MUDANDO PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA AVALIATIVA

Os entraves em se tratando de educação são muitos, em especial quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, em consequência disso somos tentados a pensar que não nos cabe fazer nada, por haver todo um contexto colaborando para que a educação em geral e a avaliação se processe tal qual vem ocorrendo ao longo da história, no entanto, muita coisa pode ser feita por nós educadores, basta acreditarmos nessa possibilidade.

Se nós professores, na sala de aula não podemos dar conta da política de oferta de vagas e de acesso dos educandos à escola, podemos dar conta de um trabalho educativo significativo para aqueles que nela têm acesso. Trabalho esse que, se for de boa qualidade, será um fator coadjuvante de permanência dos educandos dentro do processo de aquisição do saber e consequentemente um fator dentro do processo de democratização da sociedade. (LUCKESI, 2003, p.125).

É certo que mudanças efetivas no âmbito educacional só ocorreram a partir da vontade, do desejo dos educadores, pois a nós cabe realizar esta complexa tarefa que educar. É através da reflexão sobre as práticas educacionais e avaliativas vivenciadas nas instituições escolares, que poderá haver mudanças substanciais em nossa maneira de avaliar a aprendizagem.

Dentre os problemas que afetam a avaliação da aprendizagem, desponta a questão da recuperação, que às vezes ocorre muito superficialmente em nossas escolas. A recuperação da aprendizagem dos alunos é de grande relevância, mas é preciso que o professor analise os resultados das avaliações de aprendizagem por ele aplicadas e considere os erros dos alunos para buscar construir novas práticas que possam levar todos os seus alunos ao saber. O momento da avaliação deve ser, portanto, também um momento de reflexão do docente. Hoffmann (2004) ressalta o caráter essencial da avaliação uma

vez que ela cause inquietação e dúvida, um docente que não analisa as situações do cotidiano e não reflete diante dos resultados obtidos pauta seu trabalho docente em verdades prontas, sem um trabalho reflexivo.

É evidente que não é fácil mudar a forma de avaliar, considerando todo o caminho percorrido pela educação até aqui, mas precisamos nos desapegar de provas e testes que em muitas circunstâncias, excluem parte de nossos alunos. Muitos de nós educadores ligamos avaliação a provas e testes, o que culmina na perda do sentido real da avaliação que é muito mais de análise, de estudo do que de verificação e seletividade.

Provas e exames implicam o julgamento, com consequente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as das avaliações a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (LUCKESSI, 2003, p. 171).

A avaliação que deve estar a serviço de uma educação de qualidade e da democratização do ensino, deve colaborar para a melhoria de nossas instituições escolares, para reduzir índices de reprovação e evasão escolar e ainda para humanizar a educação. Se vista por essa ótica e assim praticada a avaliação da aprendizagem, deixará de ser um entrave, para estar a serviço da educação que almejamos.

É bastante comum que os professores se preocupem exclusivamente em dar boas aulas, e não se preocuparem com o resultado disso, se os alunos estão aprendendo ou não e por conta dessa forma de pensar praticam avaliações extremamente tradicionais que levam a um número elevado de reprovações e não há uma preocupação com recuperação da aprendizagem dos alunos que

não obtiveram bons resultados, esta pratica e pouco promissora e não atende as reais necessidades dos alunos.

De que adiantará um professor que apenas se preocupe com o ato de ensinar, transmitido seus conhecimentos e experiências, sem se inquietar com o fato de estar ou não, o seu aluno aprendendo? Esse tipo de docente, preocupado exclusivamente com a “instrução”, embora bastante frequente ainda, nas escolas brasileiras de 1º, 2º e 3º grau, surge em completa dissonância com as necessidades e/ou aspirações de seu alunado. (VASCONCELOS, 1996, p.21).

A avaliação deve nortear a prática docente, pois, a partir de uma avaliação da aprendizagem bem feita é possível corrigir rotas, fazer intervenções durante o percurso e isto, é muito diferente de chegar ao final do bimestre ou ano letivo e utilizar a avaliação para determinar quem será aprovado ou não e ponto final.

É estarrecedor imaginar que há docentes que acham natural que parte dos alunos sejam reprovados, parece normal, que parte deles não aprendam e pior do que achar isso é não fazer nada por esses estudantes, simplesmente por considerar que não vai adiantar. Quantos professores deixam de investir em alguns alunos por achar que eles não têm potencial algum, e esses professores geralmente se acham muitos capazes apesar de deixar para traz parte de seus alunos. Imaginem um médico que cura cerca de 75% dos seus pacientes, quem não teria medo de ao se tratar com ele e estar em os 25% restantes, parece engraçado mas , para alguns professores é comum que 25% de seus alunos fiquem reprovados e pior falam isso para os próprios alunos com muita naturalidade.

Diante de fatos como esse, é preciso repensar a prática avaliativa, buscando pensar e repensar sobre os resultados das avaliações com a devida

humildade para entender que às vezes é preciso mudar a rota, em prol de um bem maior.

Agimos impiedosamente quando deixamos que nossos alunos continuem na escola sem aprender, especialmente nas escolas públicas, pois na educação esta toda esperança de mudança de vida destes e alunos e sua família. Nem um de nós educadores gostaria que os professores de nossos filhos os deixassem de lado em suas dificuldades de aprendizagem, limitando se a reprová-los, mas, fazemos sem o menor peso de consciência com os filhos dos outros.

A educação não tem lugar para carrascos. Educação é construção do conhecimento, é relacionamento aberto, cara a cara, sem capuzes, é amor de graça embora custe, educação é a partilha é o sentir sagrado da troca de experiências dentro e fora de sala. Aluno e professor são aliados e não adversários ou inimigos. Mas, infelizmente, estes tipos existem, causando danos humanos e econômicos nas estruturas e, fique bem claro, causam danos humanos e econômicos não porque se deseja a aprovação dos que não sabem, o que se deseja é que o professor ensine e o aluno aprenda. (WERNECK, 1995, p. 37)

E para evitar situações desagradáveis em sala de aula é preciso que o diálogo seja uma constante em nossas salas de aula, especialmente quando se trata da avaliação da aprendizagem, pois é muito importante que os alunos se sintam bem na escola em todos os momentos e isso inclui os momentos de avaliação.

A avaliação mapeada pela esperança deve dar oportunidades de reconciliação dos alunos com a matéria lecionada e as notas baixas, quando ocorrem, nunca os alicerces de inimizades entre educandos e educadores. (WERNECK, 1995, p.42).

A ideia de uma nova avaliação passa por dar e manter a esperança dos alunos em um amanhã melhor, isso significa lutar por este aluno com as armas que temos, que são métodos inovadores de ensinar e avaliar, capazes de ajudar todos a vencerem suas dificuldades e aprenderem.

Neste contexto a avaliação deve ser contínua, um processo, que norteie o caminho a ser seguido, os próximos passos da matéria, que nos mostre o momento de parar e voltar alguns passos se preciso for, para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado.

É notório que alguns consideram a reprovação benéfica, sendo a garantia de um ensino de qualidade. Hoffmann (2003), destaca que esta forma de pensar esta atrelada a uma prática avaliativa classificatória. Segundo Antunes (2002), não se proclama o fim da cultura de retenção, jamais se propugna pelo seu extermínio, mas, se sugere a busca de novos caminhos e a eficiência da recuperação da aprendizagem, além de mecanismos de sedução do aluno que os levem a aprender a alegria de viver.

Segundo Antunes (2002), Quando se prega o fim da cultura da retenção, jamais propugna o seu fim, mas, se sugere antes a busca de novos caminhos, a eficiência dos sistemas de recuperação, reforços, enfim mecanismos pedagógicos eficazes para que haja a aprendizagem. E tudo leva a crer que a esperança deve haver sempre.

A avaliação da aprendizagem somente cumprirá seu papel de subsidiar o professor na sua prática pedagógica, se ocorrer de forma contínua, fruto de uma observação ao longo do período escolar, ela não pode acontecer apenas em momentos de provas e testes, também não pode ocorrer apenas por meio de provas, é preciso utilizar outros métodos de avaliar a capacidade do aluno em selecionar informações e associá-las aos saberes que já possui (ANTUNES, 2002).

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. A Avaliação da Aprendizagem Escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussarah Maria Lerch. Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Avaliação Mediadora: Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Contos e Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROSA, M. A. Como Produzir uma Monografia Passo a Passo. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003. LIBÂNEO, Jose Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATUI, Jiron. Construtivismo: Teoria construtivista sócio histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna, 1995. PERRENOUD, P. Avaliação:

da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artimed, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

WERNECK, Hamilton. Prova, Provão, Camisa de Forças da Educação. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avaliação ao longo da história. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html

Avaliação da Aprendizagem: compreensão e prática. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia01.html

Diferentes visões sobre a avaliação. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.html

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando: A avaliação da aprendizagem* - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

DEPRESBITERIS, L. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FRANCO, Sérgio R. K. *O Construtivismo e a Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. 6ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortêz, 1996.

PIAGET, J. *Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortês, 1988.

SOARES, Magda. B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A . Queiróz, 1981.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

VASCONCELOS, Celso. *Avaliação da aprendizagem - Práticas de Mudança*. São paulo: Libertad, 1998.

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS – REFLEXO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/142-4.pdf>

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 Set 2010.

Avaliação segundo a LDB. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfc3AAH/avaliacao-segundo-a-ldb>

O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/35269.pdf

Avaliação Educacional: Conceitos Básicos. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/avaliacao-educacional-conceitos-basicos/32648>

Avaliar e classificar: o papel dos exames. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=158&doc=11685>

As Etapas da Avaliação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/as-etapas-da-avaliacao/32645>

CONCEITOS BÁSICOS SOBRE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS. Disponível em:
<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **250 horas de carga horária** pelo valor promocional de **R\$ 57,00**, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

<https://pay.hotmart.com/T7623746G?checkoutMode=10&src=facebook>

(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)

IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições.

Veja um Modelo do Certificado:

