

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
APARECIDA CÂNDIDA SOARES

A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Anápolis – Goiás
2009

APARECIDA CÂNDIDA SOARES

A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada à coordenação da Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à conclusão do Curso em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Católica de Anápolis, sob a orientação da Ms. Ivana Alves Monmerat de Azevedo.

**Anápolis – Goiás
2009**

APARECIDA CÂNDIDA SOARES
A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada à coordenação da Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à obtenção do título de Pós- graduação – Especialização em Psicopedagogia Institucional.

Anápolis-GO, 31 de outubro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Ivana Alves Monnerat de Azevedo
Orientadora

Prof^a. Ms. Kátia Cilene Camargo Silva
Examinadora

Prof^a. Esp. Maria Inácia
Examinadora

Nota: _____ (_____)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela bênção da vida e da força para trilhar o caminho em busca de meus ideais.

Aos meus familiares, em especial **à minha mãe** pelo carinho, incentivo e compreensão diante de minhas constantes ausências.

Aos professores do curso de Pós – graduação, pelo valioso conhecimento transmitido que muito contribuiu na realização deste trabalho.

Aos amigos e a todas as pessoas que acompanharam mais esta etapa vencida em minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, que me apoiaram nos momentos difíceis desta jornada, impulsionando-me ao crescimento intelectual.

“Aprender a viver, aprender a ser, é a grande questão que a educação deve se colocar e que as escolas e os professores necessitam questionar. A escola e os professores devem se perguntar até que ponto estão educando para a vida”.

Ilza Martins Sant’ana – Maximiliano
Menegola

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar a prática avaliativa nas escolas de educação básica em geral, englobando todo o contexto educacional, independente do nível, ano/série ou rede. O capítulo I trata da avaliação escolar buscando uma conceituação e caracterização. Após isto busca-se mostrar o tratamento dado á avaliação frente as tendências pedagógicas dando ênfase a Renovada Progressista. Prosseguindo fornece-se as características das sete principais tendências, a saber: Liberal Tradicional, Liberal Renovada Progressista, Liberal Renovada Não Diretiva, Liberal Tecnicista, Progressiva Libertadora, Progressista Libertária e Progressiva CríticaSocial dos Conteúdos.

No capítulo II Define-se os três tipos de avaliação escolar: a diagnóstica, a formativa e a Somativa estabelecendo-se as interligações entre as mesmas.

No terceiro capítulo discute-se a avaliação como instrumento de ação e reflexão da prática docente. Como a avaliação pode auxiliar a aprendizagem? Cita-se as dez habilidades operatórias. Discute-se de que forma a avaliação pode ser uma ação educativa e o papel da escola como agente transformador de si mesma e como preparadora de pessoas que poderão transformar a nossa sociedade.

O professor precisa ter domínio e segurança no que vai ensinar e saber qual é a importância social e cognitiva do conteúdo trabalhado, para identificar o material/conteúdo a ser avaliado. A avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nas discussões acerca dos processos de ensino e, requer preparo técnico e uma grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. A perspectiva construtiva, sociointeracionista propõem uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, e este último é visto como um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor.

Palavras-Chave: avaliação. aluno. professor.conhecimento.

ABSTRACT

The objective of the study is to in general analyze the practical avaliativa in the schools of basic education, contend all the educational, independent context of the level, year/series or net. Chapter I deals with the pertaining to school evaluation searching a conceptualization and characterization. After this searchs to show to the given treatment the evaluation front the pedagogical trends giving to emphasis the Progressive Renewed one. Continuing one supplies the characteristics of the seven main trends, namely: Liberal Traditional, Liberal Renewed Progressive, Liberal Renewed Not Directive, Liberal Tecnicista, Gradual Liberator, Libertarian Progressive and Gradual CríticaSocial of the Contents. In chapter II One Continuing one supplies the characteristics of the seven main trends, namely: Liberal Traditional, Liberal Renewed Progressive, Liberal Renewed Not Directive, Liberal Tecnicista, Gradual Liberator, Libertarian Progressive and Gradual CríticaSocial of the Contents. In chapter II One defines the three types of pertaining to school evaluation: the disgnostic, the formative and the Somativa establishing itself the interconnections between the same ones.

In chapter II One defines the three types of pertaining to school evaluation: the disgnostic, the formative and the Somativa establishing itself the interconnections between the same ones

In the third chapter it is argued evaluation as instrument of action and reflection of the practical teacher. How the evaluation can assist the learning? One cites the ten operatórias abilities. It is argued of that it forms the evaluation can be an educative action and the paper of the school as transforming agent of same itself and as preparadora of people who will be able to transform our society.

The necessary professor to have domain and security in what he goes to teach and to know which is the social and cognitive importance of the worked content, to identify to the material/content to be evaluated. The evaluation is an integrant part of the learning process and gained in the present time very ample space in the quarrels concerning the education processes and, it requires preparation technician and a great capacity of comment of the involved professionals. The constructive, sociointeracionista perspective considers a new relation between the professor, the pupil and the knowledge, and this last one is seen as an interior process of the citizen of the learning, stimulated for exterior conditions created by the teacher.

Word-Key: evaluation. student. Teacher. Wisdom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	12
1.1. Avaliação: Conceituação e Caracterização.....	13
1.2. A Avaliação Escolar e as Tendências Pedagógicas.....	17
1.2.1. Tendência Liberal Tradicional.....	17
1.2.2. Tendência Liberal Renovada Progressiva.....	17
1.2.3. Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva.....	18
1.2.4. Tendência Liberal Tecnista.....	18
1.2.5. Tendência Progressista Libertadora.....	19
1.2.6. Tendência Progressista Libertária.....	20
1.2.7. Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos.....	20
1.3...Trajetória Histórica e Propostas legais da avaliação Escolar no Brasil	22
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO ESCOLAR :CARACTERIZAÇÃO E TIPO- LOGIAS.....	25
2.1. Avaliação Diagnóstica.....	34
2.2. Avaliação Formativa.....	36
2.3. Avaliação Somativa.....	38
CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO E.... REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	44
3.1. Avaliação como Progresso Pedagógico para a Aprendizagem.....	45
3.2. As Dez Habilidades Operatórias.....	46
3.3. A Avaliação como Ação Educativa.....	49
3.4 O Papel da Escola.....	50
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar os aspectos da avaliação escolar em todo o contexto educacional.

A avaliação tal como concebida, na maioria das escolas brasileiras tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador de sucesso ou fracasso, ocupando um papel central nas relações que estabelecem entre si, os profissionais, a educação, os pais e os alunos.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida, um espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas, tornando-se responsável direto pelos seus resultados, acompanhados de uma série de argumentos pautados ainda na definição de seus objetivos, na prática e efetivação plena desta, da visão do docente e discente - o primeiro ao elaborar; o segundo ao absorver e compreender tais métodos.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Ela não pode mais ser vista nem tratada de uma forma qualquer, mas que necessita urgentemente ser revista e ponderada diante das necessidades emergentes imposta por uma sociedade que se transforma com rapidez.

Se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola impõe, também, a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação.

A função diagnóstica da avaliação tem como alvo identificar analisar os motivos de repetidas incapacidades na aprendizagem, evidenciando dificuldades em seu desempenho escolar.

A função formativa ou de controle tem como desígnio localizar, apontar as deficiências, carências no decorrer do processo educativo, na qual os instrumentos deverão estar de acordo com as metas a serem atingidos.

Sobre a função classificatória o professor deve problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio construir o conhecimento sobre o tema abordado de acordo com o contexto histórico social e político o qual está inserido, buscando a igualdade entre educador - aluno, onde ambos aprendem, trocam conhecimento e aprendizagens no procedimento educativo, uma vez que não há professor que nada possa aprender, nem educando que nada possa ensinar.

Deve-se avaliar o sucesso de qualquer ensino não pela aptidão de reprodução que o aluno tem do oferecido como informação ou caso clássico. A mensuração deve considerar sua habilidade de construir soluções adequadas a novos problemas, mesmo ele se socorrendo daquilo que lhe foi colocado como caso exemplar, ou seja, lançando mão das ‘soluções canônicas’ que lhe foram apresentadas.

A avaliação descreve que conhecimento, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, quais objetivos do ensino foram realmente alcançados, apontando um determinando ponto de percurso percorrido e quais dificuldades ali reveladas que deverão ser superadas.

Assim, essas informações, capacitam e orientam ao professor, apontando-lhe meios e estratégias que o ajudará a lidar com essas dificuldades e a vence-las se utilizando de um planejamento avaliativo quanto em relação a conduzir seus alunos a tentarem ultrapassá-las, superá-las numa relação professor-aluno harmoniosa e consistente. Por isso a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos e resultados da aprendizagem. Por isso, buscou-se as informações necessárias através da pesquisa bibliográfica, consultando livros, revistas, pesquisas diversas, PCN’s, L.D.B.

No primeiro capítulo fez-se uma retrospectiva da avaliação nas últimas décadas, analisando as práticas avaliativas de acordo com os princípios orientadores da lei 5.692/71 perpassando aos princípios das tendências pedagógicas, dos PCN’s e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº. 9.394/96.

O segundo capítulo discorre sobre a avaliação contínua, suas caracterizações e tipologia, enfim, como ela é vista pelos professores, pelo sistema educacional e os benefícios que ela traz para o educando. Tem ainda o intuito de mostrar se a avaliação contínua realmente acontece nas escolas, como tem sido aplicada e interpretada.

O terceiro capítulo aborda as novas perspectivas da avaliação contínua, onde deve ser repensada a postura do professor, a forma do desenvolvimento da aula, a utilização das inteligências múltiplas, bem como as possíveis maneiras para sanar as dificuldades.

Com este trabalho espera-se conscientizar todos os segmentos envolvidos no processo de avaliação para esta ser repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida.

Espera-se, também, enfatizar o cuidado referente as influências nas histórias da vida do aluno e do próprio professor para que não haja, mesmo inconscientemente, a apresentação de autoritarismo e de arbitrariedade que a perspectiva construtivista tanto combate. Pretende-se que seja uma contribuição concreta para a atuação pedagógico-didática do professor e, concomitantemente, uma ação efetiva à reflexão de uma avaliação realmente contínua. E que esta ajude tanto o professor no re-planejamento de suas atividades cotidianas, quanto o aluno no seu desenvolvimento pleno para viver realmente a cidadania.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO ESCOLAR

Todos os dias, Deus dá um momento em que é possível mudar tudo o que nos deixa infelizes. O instante mágico é o momento em que um “sim” ou um “não” pode mudar nossa existência.

Paulo Freire

Como a avaliação é um dos momentos do processo ensino-aprendizagem e um dos aspectos da prática pedagógica escolar, ela também se apóia em determinados pressupostos filosófico-ideológicos. Isso nos conduz à compreensão de que só é possível compreender, analisar e propor alternativas para o processo avaliativo, desenvolvido no dia-a-dia da escola, se tiver conhecimento das concepções de sociedade, de homem, de educação e de avaliação subjacentes ao processo ensino-aprendizagem e também suas matrizes filosóficas.

Uma vez que a avaliação educacional tornou-se sinônimo de avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, estando assim, delimitadas pela teoria que as definem. Desse modo a avaliação não se dá e nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Uma avaliação não se realiza em abstrato e por isso necessita, liminarmente, considerar diferentes aspectos em que a escola e o universo escolar se situam, a fim de ajustar os procedimentos do planejamento à realidade em que a educação ocorre é as variáveis que certamente exercem alguma influência sobre o processo educacional (Bruno, 1998)

Ao definir as atividades de avaliação, o professor exprime, ao mesmo tempo, suas convicções e opções político-pedagógicas sobre a destinação social de seus alunos e sobre os rumos da sociedade.

1.1 - Avaliação: Conceituação e Caracterização

A avaliação foi e continua sendo parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. O ensinar é considerado como um mero transmitir de conhecimento pronto, acabado, conjunto de verdades a ser recebido, gravado e desenvolvido na hora da prova.

Nessa visão de ensino, o aprender era visto como gravação de informações para um caderno (cultura “cadernal”) e desenvolvida da forma mais fiel possível ao professor na hora da prova.

Nas tendências liberais conservadoras o ato de avaliar está vinculado à aprovação/ reprovação. Avalia-se com o objetivo de identificar quem “passa” ou quem “permanece”, ou seja, avalia-se, avalia-se para classificar o aluno como bom/ótimo/ruim ou 10, 5,0, zero; para fazer o julgamento final (mensal, bimestral, semestral, anual).” (Oliveira 1991, p 40).

O processo de avaliação assume então, a função classificatória (somática) que visa a enquadrar o aluno dentro de um determinado padrão, concedendo-lhe um rótulo. Este poderá bloquear o seu processo de crescimento e se transformar em estigma concorrendo para aprofundar o seu processo de marginalização ou servindo de estímulo a quem está obtendo sucesso com o método de avaliação utilizado.

Nas tendências progressistas, privilegia-se a função diagnóstica da avaliação, na medida em que esta tem o firme propósito detectar as deficiências e avanços do processo ensino-aprendizagem, acompanhando cada aluno, passo a passo, com vistas a tomada de novas decisões. Aqui aconteceu o contrário ao projeto liberal conservador, a avaliação diagnóstica é utilizada no decorrer de todo o processo pedagógico. O diagnóstico é seguido de uma ação pedagógica que, por sua vez, gera um novo diagnóstico. O ato de avaliar representa, de acordo com: (Matos 1995, p 66-67), “Ninguém escapa da avaliação e de suas conseqüências. Ela está para nossa vida, assim como nossa vida tudo é avaliável: o belo dia de sol, as manhas tristonhas de inverno, os bens móveis e até mesmo a gente.”.

Porém, isso não significa que as demais modalidades de avaliação – formativa e somática - não sejam utilizadas. Elas estão no processo de ensino e devem ser entendidos como momentos interdependentes e reciprocamente relacionados e não como etapas isoladas e estanques como são vistas no projeto liberal conservador.

Guimarães (1987, p 50) afirma que a:

Avaliação inicia-se diagnóstica, seguida de formativa, isto é, de um acompanhamento, que gera um novo diagnóstico, uma nova ação, que culminará numa avaliação somática, como um processo aperfeiçoado pelo uso das funções diagnóstica e formativa.

Assim, a avaliação se constitui num momento de tomada de consciência do estágio em que cada aluno está, para, a partir daí, indicar os caminhos a serem percorridos para alcançar os objetivos inicialmente propostos. “É fundamentalmente reconhecer que esta dimensão atribuída à prática avaliativa ultrapassa o mero ato de medir os conhecimentos de aluno, uma vez que deve levar este a continuar aprendendo sem ajuda do professor.” (LUCKESI, 1986, p. 36).

O que avaliar? Qual é a definição dada pelo professor do conteúdo da avaliação a partir do que foi ensinado em sala de aula. Quais os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes serão considerados no processo de avaliação? Se o desenvolvimento do raciocínio foi estabelecido como objetivo do ensino, como será também da avaliação? Mas, esta questão é mais ampla e envolve a problemática dos valores citados. Os conteúdos da avaliação, ao traduzirem os objetivos (valores) definidos para o processo educativo, concretizam as convicções do professor acerca do tipo de homem que ele quer formar.

Nas Tendências Liberais Conservadoras o professor avalia os conhecimentos, habilidades e atitudes próprias da ordem social vigente, visando à sua manutenção. Como exemplo dessa postura, podemos citar entre outras: a importância da memorização de datas, fórmulas e regras. Integra este pacote a disciplina, submissão e aceitação passiva dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Na Pedagogia Progressista a avaliação centra-se nos conteúdos que servem de instrumento teórico e prático para ajudar o “Aluno a lidar com os desafios e problemas da prática social...” (Libâneo, 1991, p.137). Assim sendo, o professor deverá privilegiar o desenvolvimento da capacidade de observação, comparação, compreensão, análise, síntese, etc. Tendo em vista o pensamento independente do aluno, condição necessária ao seu processo de crescimento e de libertação. Na pedagogia progressista os critérios de avaliação são mais complexos, pois devem ser baseados no julgamento se os conhecimentos e habilidades são verdadeiramente relevantes para a formação deste cidadão. Estes critérios deverão se basear em um padrão de referência e está ligado na educação progressista ao crescimento individual de cada aluno e não em um parâmetro para todo o grupo. O professor, ao selecionar critérios julgados importantes para a

avaliação em sua disciplina específica, deverá cientificar os alunos e buscar, através da avaliação, mensurar a distância que o aluno está desse padrão e orientá-lo visando a superação de suas dificuldades.

Na pedagogia conservadora a atividade de avaliação incide somente no aluno. Na pedagogia progressista faz-se necessário um questionamento do caráter unidirecional desta forma de mensuração.

Para haver a bipolaridade da avaliação é preciso, em primeiro lugar, a vontade coletiva de mudança e, em segundo lugar a definição de uma proposta político-pedagógica que esteja fundamentada no princípio participativo que, segundo Lopes (1998 p 45 - 46)

É pela forma de trabalho, comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizada, com vistas à solução de problemas comuns e avaliam atividades propostas coletivamente. A partir dessa convivência, o processo educativo passa a desenvolver mais facilmente seu papel transformador, pois, à medida que discutem, por se engajar na luta pela melhoria de suas condições de vida.

Um trabalho desenvolvido nesta linha fará que haja participação dos alunos neste processo avaliativo. Todas as pessoas da escola deverão se auto-avaliar no sentido de analisar a sua contribuição pessoal para o projeto coletivo da escola.

Quando avaliar? Essa questão merece destaque, porque a prática tem demonstrado que a realização de atividades avaliativas somente em determinado período, tem contribuído para aumentar, a “autoridade” do professor e, o medo e o pavor do aluno em relação aos “famosos” testes e provas bimestrais. Isto não significa, porém, abolir da prática do professor a utilização desses ou outros instrumentos. O que se propõe está presente na afirmação de Vasconcelos (2002 p 66)

[...] que (os) elementos para a avaliação sejam tirados do próprio processo, da própria caminhada de construção do conhecimento do aluno e não que se tenha um momento “especial”, “sacramental” e “destacado”, como é o uso corrente da prova.” e o pavor do aluno em relação aos “famosos” testes e provas bimestrais.

A avaliação no contexto de uma Pedagogia Progressista significa realizar, a todo o momento, uma vez que visa a diagnosticar as deficiências do processo ensino-aprendizagem para redirecioná-lo. A dinâmica da sala de aula propicia condições e meios para que o professor e o aluno formulem juízos sobre os diferentes elementos que configuram a ação pedagógica.

A separação da avaliação do processo ensino-aprendizagem tem causado grandes equívocos na prática do professor. Como avaliar? Está relacionado ao aspecto técnico, ou seja, ao modo de fazer a avaliação. Vale ressaltar que o como avaliar está intrinsecamente vinculado ao como ensinar. Se o professor limita suas atividades de ensino repasse de datas, nomes, regras para a cabeça do aluno, a avaliação não será diferente. Então, enquanto ele não mudar a sua metodologia de ensino, não poderá mudar também a sua forma de avaliar.

Uma metodologia de avaliação numa perspectiva progressista implica a utilização de técnicas e instrumentos que tenham potencial para avaliar os objetivos de níveis mais elevados.

Mediano (1987, p.18) diz:

Se queremos formar indivíduos críticos, capazes de avaliar a realidade, criadores, capazes de buscar soluções para saber se estaremos atingindo essas metas ou em que aspecto estamos folhando temos que usar instrumentos que capturem o alcance dessas formas de pensamento”.

Nesse sentido nos anos iniciais, o professor deve enfatizar a representação de informações, fatos e fórmulas ou, ao contrário, solicitar opiniões, buscar compreensões, aplicações, para gradativamente ir atingindo as formas mais complexas de análise e síntese. Esta última opção requer a utilização de uma variedade de instrumentos, na medida em que os objetivos a alcançar são bastante amplos e exigem mais atividades para a sua concretização.

Ao trabalhar nesta linha, é necessário não só abolir a prática de utilização de instrumentos além da prova, tais como observação, auto-avaliação, entrevistas, exercícios diários, entre outros. . O erro tem hoje, uma outra dimensão no processo educativo, na medida em que é entendida como parte da aprendizagem do aluno e, portanto, expressa “uma hipótese do conhecimento, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado”. (Vasconcelos, 1990, p 70).

Quem não se permite errar não se arrisca a fazer. Essa máxima expressa a importância de se valorizar a iniciativa para além do resultado obtido – um dos principais aprendizados do ser humano em toda a sua vida. É claro que o aluno precisa aprender expandir seu conhecimento, exercitar a criatividade e, em certos casos, até a memorização. Porém, em todo esse processo deve haver espaço para a possibilidade de errar, de tentar e não acertar. Só assim a criança vai poder estudar sem medo e adquirir segurança para testar o seu aprendizado.

Nesse sentido, o erro na avaliação deve ser relativizado e, ao mesmo tempo, encarado como um possível material de análise para o professor observar como o aluno está pensando, ou seja, construindo o seu pensamento. Esse apresenta-se com um indicador de que algo está deficiente, ou na aprendizagem do aluno ou na ação pedagógica do professor.

1.2 – A Avaliação Escolar e as Tendências Pedagógicas

No contexto das práticas educativas, visto que são intencionais, deliberadamente organizadas, vinculadas a um dado sistema educacional, avaliar significa monitorar processos de desenvolvimento e aprendizagem, abrangendo todos os sujeitos e os diversos aspectos que interagem na materialização de uma proposta pedagógica.

Consoante LIBÂNEO (1990), a Pedagogia Liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

1.2.1 Tendência Liberal Tradicional

A tendência liberal tradicional se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola (tradicional), o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

1.2.2 Tendência Liberal Renovada Progressista

Segundo Libâneo (1990), a Tendência Liberal Renovada (ou Pragmatista) acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais.

A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida.

Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a idéia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, etc., levando em conta os interesses do aluno.

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

1.2.3 – Tendência Liberal Renovada Não - Diretiva

Acentua-se, nessa tendência, o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança interna dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

Aprender é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação.

Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o educador apenas um facilitador. No ensino, tal como ocorreu com a corrente pragmatista, as idéias da escola renovada não-diretiva, embora muito difundidas, encontraram, também, uma barreira na prática da tendência liberal tradicional.

1.2.4 – Tendência Liberal Tecnista

A Escola Liberal Tecnista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto,

emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Conforme Matui (1988), a Escola Tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações.

Segundo Richter (2000), a visão behaviorista acredita que adquirimos uma educação por meio de imitação e formação de hábitos, por isso a ênfase na repetição, nos *drills*, na instrução programada, para que o educando forme “hábitos” em todos os seus aspectos.

A Tendência Tecnicista é de certa forma, uma modernização da escola tradicional e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo, não conseguiu superar os equívocos apresentados pelo ensino normativo. Em parte, esses problemas ocorreram devido às dificuldades de o professor assimilar as novas teorias sobre o ensino.

1.2.5 – Tendência Progressista Libertadora

As tendências progressistas libertadoras e libertárias têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido.

Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Assim, para Paulo Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais, conforme Gadotti (1988).

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o

exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

1.2.6 – Tendência Progressista Libertária

A Escola Progressista Libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal via grupo e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

1.2.7 - Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

Conforme Libâneo (1990), a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, diferentemente da Libertadora e Libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na Pedagogia dos Conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

A avaliação do conhecimento escolar tem embutida uma variável ideológica que revela os compromissos políticos, osteológicos e morais correspondentes a um modelo de sociedade que se elegeu, e tem sido desenvolvida de forma unilateral, qual seja só o aluno é avaliado, ao passo que o professor, as condições de ensino, as possibilidades da escola não são consideradas e não são submetidas a qualquer avaliação.

A avaliação escolar é utilizada como instrumento de controle disciplinar, de discriminação do aluno, de controle de sistema de classe social, de forma ameaçadora.

Pressupondo uma homogeneidade da clientela escolar, ela propõe igualdade de condições a classes heterogêneas, com contexto de vidas diferentes.

Essa não considera a especificidade de cada um, os ritmos de aprendizagem próprios, de cada aluno. Com isso crava o próprio destino do aluno, decide trajetórias de vida baseadas em reprodução e aprovação.

Em se tratando de ensino público, pode-se enfatizar que, ao decidir a repetência e a evasão, define o destino social. No ensino particular, define uma maratona de pais em busca de ações auxiliares de psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, não sem conseqüências para a formação da percepção que os alunos terão de si mesmo, mas, pela forma como são conduzidos os processos de encaminhamento embasados nos resultados da avaliação.

Entretanto, essa denúncia do autoritarismo da avaliação não tem conseguido torna-la democrática. O sistema tem proposto regras que vêm reafirmar essa situação adversa do aluno. No entanto, os professores ainda não sabem como mudar.

De acordo com as tendências progressistas que visam a transformação social e a participação democrática na sociedade, o aluno é visto como ser ativo capaz de redimensionar a prática social, através da reelaboração crítica dos conteúdos culturais e universais. Nesta perspectiva, a avaliação deve se apresentar como um processo participativo e se preocupar, sobretudo, com o aspecto qualitativo. As informações devem ser apropriadas ao processo ensino-aprendizagem e manifestadas a partir de um padrão ideal de julgamento previamente estabelecido pelo professor e moldadas na caminhada em busca do saber através da colaboração dada pelos estudantes.

Luckesi (1986, P 42), ao explicitar o padrão ideal de julgamento diz:

Um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações, com adequação e saber.

Desse modo, o professor terá de planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com seus alunos para que todos atinjam esse mínimo necessário, e a avaliação, no caso, seria um mecanismo subsidiário pelo qual o professor iria detectando os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalhando para que atinjam a qualidade ideal mínima necessária. Só passaria para um, contudo novo, quando os alunos tivessem atingindo esse patamar mínimo.

Por causa das diferenças individuais, culturais e sociais, alguns alunos ultrapassaram facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário. Outros, porém, pelo menos chegarão ao mínimo, garantindo uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares. Seria um cominho para garantir a socialização do saber, no contexto, pois todos adquiriram o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político.

Definir o mínimo necessário não significa ater-se a ele. Pois deverá ser ensinado e aprendido por todos, mas há razão pra não ir além dele, ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. Não se pode admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento.

1.3 – Trajetória Histórica e Propostas Legais da Avaliação Escolar no Brasil

De acordo com L.D.B nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)(1998), a concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, comprometidas como partes integrantes e intrínsecas do processo educacional.

Conforme artigos da referida lei, a avaliação, por não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno é compreendida como um conjunto que tem função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Essa acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinar momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

Então, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o

processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Seguir a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento das etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulamentação de processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

A reorganização e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem não inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, nem uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Nesse momento o professor irá se informar sobre o aluno, se já sabe sobre determinados conteúdos para a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de aprofundamento em que devem ser abordados. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano, para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestres; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas.

A avaliação contínua do processo ensino – aprendizagem acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esta avaliação que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensavelmente para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis. Para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

A avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esta avaliação que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento

por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensavelmente para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis. Para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constitutivos, encontra na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar aprendam cada vez mais e melhor, para que atinjam os objetivos propostos.

Essa avaliação numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos – tão arraigados nas práticas escolares – a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como prática indicadora para a reorganização da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

A avaliação contemplada nos PCN's(1998) é estimuladora entre aprendizagem e o ensino, conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma, conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa, instrumentos que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes trabalhos.

Essa concepção pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Avaliar aprendizagem implica avaliar o ensino, se, não há aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

A avaliação deve ser um procedimento presente desde o início até o final do trabalho que se desenvolve com o aluno, atendendo em cada fase as diferentes. Utilizando-se a avaliação em três fases distintas: diagnosticada, formativa e somática. Sendo assim, os instrumentos utilizados pelos professores, no final de um ano letivo ou unidade de ensino, são apenas uns dos recursos de um programa de avaliação, portanto, a avaliação deve ser contínua.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÕES E TIPOLOGIAS

“Quando existe convicção de que está havendo um avanço diário, mesmo que de um passo apenas, pode-se sentir pela vida uma razão apenas de vencer iluminar pela esperança de vencer.” Paulo Freire.

A avaliação não deve ser desvinculada do processo ensino-aprendizagem, em momentos “soltos”, preestabelecidos, pois, deve acontecer ao longo do processo e da intervenção pedagógica.

De acordo com os artigos da nova LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A avaliação não deve se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendido como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Segundo Luckesi (1986), a avaliação tem sido objeto de várias pesquisas e estudos, em diversas áreas que apresentam diversos pontos de vista. Estes campos são a Tecnologia, Sociologia, Filosofia e Política.

A avaliação escolar é um dos principais momentos do processo ensino-aprendizagem, e por isso tem sofrido tanto por parte daqueles que “sofrem” as conseqüências de seu processo e por parte de quem a executa. A prática avaliativa tem sido um dos pontos mais problemáticos e obscuros da ação educativa, não só dos alunos, como também dos professores e da escola em seu conjunto.

A compreensão inadequada do processo avaliativo na escola tem gerado equívocos na prática dos educadores, provocando posições estereotipadas e preconceituosas e, como conseqüência, vem favorecer o aumento do índice de evasão e repetência, uma vez que, são os critérios e procedimentos de avaliação que vão decidir o destino do aluno.

Toda prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar se norteia por uma concepção de sociedade, de homem e de educação que, reflete um fundamento filosófico-ideológico.

Avaliação educativa segundo Hoffmann (1991) é um mito e um desafio. Um mito, por perpetuar o controle e autoritarismo, há muitas gerações. É também um desafio que se tem de enfrentar: fazer o educador tomar consciência da importância desse tema e ampliar o debate em busca de ação libertadora, no tocante à avaliação escolar.

O tema avaliação se torna gradativamente mais problemático na educação à medida que se explicita a contradição entre o discurso do professor e a prática. Embora eles ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais classificatórias, essas práticas são criticadas por eles mesmos nos debates sobre o assunto. O resgate do cotidiano da avaliação só será possível, com a análise dessa contradição, na reconstrução do seu significado, a partir da problematização das vivências e reflexões sobre as crenças que fundamentam o fazer pedagógico.

Hoffmann (1998) tem questionado a concepção de avaliação em relação à ação educativa, pois, às vezes, o educador interfere no fazer dos alunos e esse poder pode ser o reflexo de sua concepção de avaliação, ou seja, espera-se que a criança atinja um determinado resultado. Assim o professor determina um modelo de trabalho a ser feito e acaba por interferir no fazer do educando.

As concepções e fundamentos que norteiam as possíveis práticas pedagógicas com as respectivas práticas avaliativas, desenvolvidas no dia-a-dia da escola, têm como ponto de partida as correntes que prestam à conservação ou à transformação da realidade social.

De acordo com o superado pensamento filosófico positivista, a sociedade é entendida como um todo orgânico, composto por um conjunto de seres humanos que vivem em perfeita harmonia. Para a manutenção dessa sociedade dependente exige-se a integração harmoniosa das novas gerações ou dos indivíduos que se mantêm à margem de sua estrutura. Para acontecer esta integração de forma pacífica e equilibrada, deve-se formar um homem passivo que receba e assimile as informações culturais transmitidas pelas gerações mais velhas, deve-se formar um homem disciplinado, obediente e cumpridor de seus deveres. Um homem ingênuo e acrítico em relação à natureza e à sociedade.

O papel da educação de acordo com esta concepção filosófica é o de integrar o homem ao organismo social existente. À educação cabe a formação da personalidade do ser humano, o desenvolvimento de suas habilidades e a veiculação de valores éticos necessários a uma conveniência social harmoniosa.

A concepção de avaliação que delineamos se referencia nos princípios pedagógicos progressistas, as quais se orientam na direção da transformação social, concebem a educação como um dos mecanismos tal, é vista como “um processo de humanização dos homens visando sua emancipação”. (LIBÂNEO, 1990, p 68).

Isto significa que a avaliação do ensino-aprendizagem, no contexto de uma pedagogia voltada para a transformação, deverá ser um instrumento de libertação do educando que implica, por sua vez, a superação do caráter seletivo e discriminador que permeia a prática avaliativa de grande número de professores.

Mas o que vem a ser libertar o educando a partir do processo de avaliação escolar? Significa utilizar as atividades de avaliação para realizar um diagnóstico constante de suas dificuldades e progressos, tendo em vista o acompanhamento efetivo de seu processo de construção do conhecimento, de forma a garantir-lhe uma sólida formação teórico-científica. Esta condição é necessária à sua participação crítica e criativa no mundo da cultura, do trabalho e da cidadania.

Aqui, o professor assume o papel de mediador, no sentido de viabilizar as condições e os meios para que se estabeleça a relação cognitiva entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o objetivo do conhecimento (matérias de ensino). Esta concepção de ensino e de aprendizagem pressupõe, portanto, o confronto do aluno com as matérias de ensino sob mediação do professor.

O ato de aprender aqui é um ato de conhecimento que se dá através de representações mentais dos fenômenos da natureza e da sociedade. É um processo ativo que requer uma interação constante entre o aluno que quer conhecer e as matérias de ensino a serem conhecimentos. Assim, as matérias de ensino só se tornam objetivo do conhecimento pela relação cognitiva que o aluno estabelece como elas.

Libâneo (1991), ao explicar como se dá este processo afirma:

Nesta concepção de ensino e de aprendizagem, uma prática de avaliação requer uma verdadeira reeducação do professor, pois, não se trata simplesmente de “passar” as matérias de ensino e os alunos, por sua vez, reproduzi-las mecanicamente através da memorização. Exige do professor a capacidade de organização do ensino, no sentido de converter os conteúdos em desafios para o aluno, de forma a mobilizá-lo para a superação de suas dificuldades, e a avaliação, nesta perspectiva, assumindo o papel de identificação dessas dificuldades, será um recurso valioso neste processo de superação.

Este processo não poderá acontecer de forma aleatória e assistemática, pois requer do professor o posicionamento sobre por que, quem, quando e como avaliar? As respostas a estas questões irão refletir o entendimento do professor sobre suas concepções de sociedade, educação e homem, as quais nortearão sua prática avaliativa.

Os estudos contemporâneos, tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação à avaliação da aprendizagem, apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

Mudanças da avaliação, nas escolas, precisam levar em conta tais tendências. Os professores, ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações. A credibilidade profissional está em jogo, porque toda a sociedade inicia a contestar os parâmetros da avaliação educacional pela arbitrariedade e fragilidade teóricas várias vezes percebidas.

Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, vem sendo realizados estudos e pesquisas pelos teóricos nas universidades.

É necessário um trabalho coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de auxílio ao crescimento, evolução da sociedade.

A compreensão dos novos rumos requer a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, porque exige deles o retomar de concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação. Essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente.

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato, pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger as diversidades, provocando-os a prosseguir sempre.

Para que se trabalhe na diversidade dos alunos, é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas.

Para Perrenoud (2000, p.16), “é mais fácil avaliar conhecimentos de um aluno do que suas competências porque, para apreendê-las, deve - se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação”. Avaliar competências significa observar o aluno em sua capacidade de agir e pensar eficazmente em uma situação, buscando soluções para enfrentá-la, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

O aprender envolve situações interativas, engajamento pessoal e a busca de conhecimentos em momentos sucessivos e complexos.

Diz Charlot (2000 p54)

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. (...) A educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se.

O professor está inserido no processo de avaliar antes de iniciar o ano letivo, antes de entrar em uma sala de aula. As expectativas que constrói sobre um grupo de alunos com o qual irá trabalhar, influencia suas decisões. Ele planeja as atividades tendo como referência as “supostas” possibilidades cognitivas dos alunos, o que já “devem ou não saber sobre o assunto” e os objetivos que pretende alcançar passo a passo, portanto, ele cria o cenário da avaliação.

Mediar às aprendizagens significa, essencialmente, favorecer a tomada de consciência do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento, o que exige, igualmente, a tomada de consciência do professor sobre a importância de proceder a um diálogo permanente nessa direção.

Hadji (2001, p103) aponta a importância da metacognição à aprendizagem:

É sabido que se pode designar, por meio desse termo, um processo mental interno pelo qual o sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende.

Nem sempre, entretanto, processos de auto-avaliação na escola têm sido dirigidos a processos metacognitivos, de os alunos serem levados a refletir sobre o que aprendem e como aprendem. Muito mais frequentes são práticas de auto – atribuição de notas e conceitos por atitudes e condutas.

Para que o aluno seja orientado a um padrão reflexivo de análise de seus processos e tarefas de aprendizagem, faz-se necessário a reflexão do educador sobre as mensagens que emite, sobre o diálogo que estabelece com o educando.

Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa desprender-se do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva (HADJI 2001, p.104).

As metodologias utilizadas na avaliação se definem pelas intenções e formas de agir do professor ao avaliar. Referem-se tanto às observações quanto às intervenções do professor frente às necessidades e interesses observados em seus alunos.

A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam as concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos. Assim, não aceitam mais os estudiosos em avaliação que se possa acompanhar e analisar processos de aprendizagem através de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento registros, pareceres roteirizados ou que se possa interpretar as idéias construídas pelo aluno apenas por provas objetivas e corrigidas por gabaritos.

Estes instrumentos classificatórios que não condizem com a complexidade do conhecimento. Os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno. O professor é, ao mesmo tempo, quem planeja e quem se utiliza do instrumento de avaliação elaborado. E, portanto, se ele não evoluir em suas concepções, não irá reformulá-lo.

É importante destacar a existência de uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil, que precisa ser analisada, principalmente no tocante à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos, que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. É preciso saber identificar em que matriz, epistemologicamente, foi inspirando esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles.

A prática avaliativa expressa a nossa opção por um conjunto determinado de valores, sejam eles representantes do modelo social vigente, sejam eles sinais que apontam na direção de uma nova ordem social, e qualquer um dos caminhos pressupõe a busca de coerência na teoria e na ação. Então, é necessário refletir por onde estamos percorrendo e para onde estamos querendo ir.

Tais aspectos conduzem à identificação da base teórica para situar a trajetória das Unidades Escolares quanto à sua política de avaliação do ensino-aprendizagem. Pode-se enfatizar que o registro dessa política se deu, principalmente, a partir da década

de 70 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71. Este documento no seu artigo 14 afirma: “a verificação do rendimento escolar ficará na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade”.

Dessa forma, a concepção de avaliação, a escola adota segundo os princípios orientadores da 5.692/71, assumiu uma postura tecnicista de avaliação, na medida em que privilegiava “as mudanças operadas no comportamento do aluno”, ressaltando a verificação do produto obtido através de um constante processo de “feedback”.

De acordo com Gadotti (1988 p30)

Esta concepção de avaliação controla a entrada (verificando se os alunos têm os pré-requisitos para entrar no programa) e a saída (testando se os alunos saíram nos moldes programados).

Esse caráter sistêmico permeou todas as orientações e diretrizes da prática avaliativa. Quando se referem às modalidades e funções da avaliação, estas foram tratadas de forma mecânica, linear e estanque. Contrariamente a avaliação diagnóstica deveria ser realizada no “início”, a formativa “durante” e a somática “no final” do processo ensino-aprendizagem.

A ênfase dada à técnica e aos meios de realizar o processo avaliativo reduz o aspecto dinâmico e as implicações que envolvem tal ação educativa, tornando-a um processo meramente formal e burocrático. Nesse sentido, a preocupação em avaliar somente os comportamentos observados e mensuráveis limita a prática de avaliação, na medida em que o professor passa a ignorar outras habilidades e capacidades intelectuais que se desenvolvem durante o ato de aprender.

A adoção da concepção tecnicista da avaliação pelas escolas, em conformidade com a LDB 5692/71 é fruto de um contexto histórico da educação brasileira. Desde a década de 60, esta concepção assumiu o papel de fator de desenvolvimento sócio-econômico e, que se reorienta pelos princípios de racionalização, produtividade, eficiência, eficácia, visando à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A visão “industrial” penetra, assim, o campo educacional e a escola empresa, deveria primar-se “pela eficiência”, fabricando em série, aceitando comportamentos esperados e repelindo comportamentos que fazem da previsão. (CASTANHO, 1988, p59).

Com a finalidade de subsidiar as unidades escolares em relação a estas normas, os documentos oficiais (fichas individuais, boletins...), tratam os diversos aspectos da

avaliação do rendimento do aluno, explicitando sobre: avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade; expressão dos resultados em notas ou menções preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; avanços, progressivos, etc.

Com base nessas orientações legais foram divulgados documentos, (boletins, fichas individuais, gráficos, estatísticas), que sugeriram uma série de recursos e instrumentos de avaliação a fim de subsidiar a prática dos docentes de 1º e 2º graus.

Na década de 80, houve pouca produção de documentos na área da avaliação do ensino-aprendizagem. O pouco que foi produzido em nada modifica a abordagem dos documentos anteriores.

A partir da década de 90, instaura-se um processo de discussão sobre a avaliação escolar como tentativa de construir uma metodologia que atendesse as novas exigências sócio-educacionais.

A avaliação escolar enquanto um todo e a avaliação do ensino-aprendizagem em específico estão delimitados pela teoria e pela prática que as circunscrevem. Essa constatação reforçou o entendimento de que “a avaliação não se dá nem se dará num vazio. (LUCKESI, 1986, p23.).

Segundo o autor acima a avaliação

é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados, que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é auxiliar da melhoria dos resultados

O tema avaliação tem sido objeto de preocupação entre professores e entre os questionamentos mais freqüentes referindo-se à forma como ser realizada. Sua extinção, seus níveis de medida, dinamicidade de sua aplicação - grupo ou individual, de consulta, objetiva, subjetiva; registro - nota ou média; resultado – aprovação ou reprovação.

Muitas dessas questões entre outras ficam ainda sem respostas e o professor fica sem saber que posição tomar diante da avaliação e como realizá-la.

A avaliação perpassa a vida das pessoas a todo o momento, que são avaliados por si próprios, quer por outras pessoas. Isso não ocorre somente no ambiente escolar, mas no dia-a-dia das pessoas. No ambiente escolar ela influencia não só o professor que ensina, como o aluno que estuda e pode se inferir que os alunos são avaliados de forma consistente e freqüentemente por seus professores obtêm resultados mais satisfatórios.

Assim, é essencial que na sala de aula a avaliação seja vista como um julgamento e respeito do significado do resultado e que esse conduza a um diagnóstico

sobre os problemas demonstrados pelo resultado, para que tenha como consequência uma ação corretiva. Para que isso aconteça é imprescindível serem os instrumentos e critérios usados na avaliação bem elaborados e que se tenha consciência que se há algo de errado com o aluno ou com o ensino, estes precisam ser trabalhados ou melhorados sempre tendo como objetivo uma avaliação qualitativa.

Sendo a avaliação auxiliar da melhoria dos resultados, não simplesmente objetivar promover ou reter o aluno na série em que não obteve êxito, pois em nada contribuirá para que esse aluno avance em sua vida escolar, muito pelo contrário, poderá ser motivo de exclusão deste do ambiente escolar. Portanto, a avaliação deverá ser instrumento que em cada situação em sala redirecione os objetivos e as estratégias desse processo.

Werneck (1997) faz uma crítica aos sistemas de avaliação, para que ele alunos e professores não se entendem diante do fenômeno. O autor discute a pedagogia do fingimento em seu livro, “Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”. Com esse objetivo a avaliação deve buscar no cotidiano escolar direções diversas aquelas práticas escolares que vêm ocorrendo ao longo da história da educação, em que tem sido atribuído ao conceito de avaliar a aplicação de provas que muitas vezes são utilizadas como único instrumento para medir quantitativamente o rendimento escolar, que servem de pressões psicológicas, ameaças e muitas vezes punições pela indisciplina em sala de aula. Infelizmente ainda hoje podemos observar que alguns professores ainda usam esse instrumento como vingança por atos indisciplinados ocorridos em sala.

Deve-se repensar essa prática e partir do pressuposto de que o processo ensino – aprendizagem não acontece de forma isolada onde o professor é o agente do saber (elemento ativo) que deposita no aluno (elemento passivo) todo seu conhecimento e este o recebe de forma irreflexiva. O processo deve acontecer na interação entre o professor e aluno, e, também interação do aluno com seu par, pois segundo Paulo Freire (1996 p 52).

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

É de grande importância, nesse processo do saber, o que avaliar e se tivermos como base de avaliação o currículo ou os objetivos de ensino, veremos que numa escola ou numa sala de aula há uma infinidade de aspectos. Pensando na questão cognitiva os mais importantes são:

Conteúdos são os conhecimentos que os educandos, possuem a respeito das disciplinas e temas propostos.

Produto são as estruturas internas que mostram o nível de competência do aluno para elaborar os conteúdos, relaciona-los com conhecimentos anteriores e aplica-los a situações concretas, conhecidas ou novas.

Estratégias cognitivas é a capacidade de o aluno monitorar e regular o próprio processo de aprender a aprender. Para aprender o aluno precisa dominar e utilizar competências tais como: prestar atenção, receber, codificar, recuperar informações, conceitos e regras, resolver problemas, entre outros.

Habilidades afetivas são comportamentos e atitudes dos alunos considerados fundamentais para a aprendizagem e para o bom funcionamento da sala de aula e da escola. (CHANICK et'al, 2001, p332)

Para a realização dessas práticas exige-se o tempo , é pois importante, ao avaliar de forma mais eficiente, estabelecer dois critérios importantes: o de estabelecer ao avaliar primando pelos aspectos cognitivos e formativos e avaliar por amostragem já que é impossível avaliar todos os alunos em todos os aspectos.

Dessa forma é importante escolher o que avaliar, quando avaliar e quem avaliar e principalmente saber usar a informação obtida numa avaliação em prol de todos os alunos da classe, ou seja, uma avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Luke (1986) ao tratar a avaliação do ponto de vista do seu viés autoritário aprofunda esse tema e apontou alguma saída para a situação, incluindo em seu texto o subtítulo “para além do autoritarismo” em que propõe:

A avaliação diagnóstica é como uma saída para o modo autoritário da prática educativa em avaliação, é como meio de auxiliar a construção de uma educação que estivesse a favor da democratização da sociedade.

2.1 – Avaliações Diagnóstica

João Batista Araújo e Oliveira Clifton Chawick (2001) afirmam que vêem a avaliação diagnóstica como a possibilidade de permitir ao professor, conhecer seu aluno.

Segundo Luckesi (1996, p 67), a avaliação diagnóstica envolve os seguintes aspectos:

Quando avaliar? Deve ocorrer no início do ano ou da unidade. Pode ocorrer antes do início do ano; quando o aluno procurar a escola; no primeiro dia de aula ou nas primeiras semanas, de acordo com os objetivos que se tem em mente para o diagnóstico. Uma avaliação pode e deve ser feita em qualquer momento que o professor ou a escola perceberem problemas graves na aprendizagem, motivação, aproveitamento.

Para que avaliar? O propósito da avaliação diagnóstica é conhecer o aluno nas suas competências e características que sejam relevantes para o trabalho escolar.

No início essa prática servirá como triagem do aluno. No primeiro dia de aula o professor poderá identificar conhecimentos e características dos alunos para integrá-los, nivelar conhecimentos, decidir sobre a recuperação paralela, alterar programa do curso.

Durante as primeiras semanas o professor observará e conhecerá outras características importantes; Se acaso chegar um novo estudante possibilita saber onde colocá-lo e como recuperar falta de base ou de pré-requisito.

Ao identificar e tomar conhecimentos das características do aluno e da turma, o professor terá subsídios para planejar, para que cada aluno obtenha êxito na escola.

E imprescindível, portanto que o professor ao planejar suas atividades de ensino estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno. As notas ou conceitos dos estudantes devem ser a representações reais do mínimo necessário de aprendizagem. O aluno deve ser possuidor de requisitos indispensáveis para exercer a cidadania e isto significa deter informações, ser capaz de estudar, pensar, refletir, dirigir as ações com adequação e saber.

Os estabelecimentos dos mínimos necessários possibilitam ao aluno avançar para o passo seguinte e garantir aos que não conseguem uma reorientação. Certamente muitos ultrapassarão esse mínimo, mas nenhum educando deverá ficar sem as condições mínimas de competências para a convivência social.

Segundo Hoffmann (1998 p 89):

O que avaliar depende do que se quer saber, que se deseja alcançar com cada diagnóstico, depende da experiência, das informações prévias, das suspeitas que o professor ou a escola desenvolve a respeito do conhecimento de alunos. A avaliação diagnóstica engloba aspectos cognitivos, dimensões emocionais e até físicas.

Como avaliar? A maioria dos instrumentos úteis numa avaliação diagnóstica serve para outros tipos de avaliação. Mas existem algumas que são específicos para a avaliação diagnóstica como: testes padronizados, entrevistas com alunos, ex-professores, orientadores, pais, familiares, consulta ao histórico escolar/ ficha de anotação da vida escolar do aluno; observação dos alunos, questionários, perguntas e conversas com alunos, testes de conhecimentos ou pré-requisitos elaborados pelo professor ou pela escola.

A prática avaliativa de muitas escolas contempla o que se denomina de “avaliação inicial” ou período de sondagem – diagnóstica. Momentos estes que se destinam a análise das concepções prévias dos alunos e que fundamentam o planejamento educacional, a questão, entretanto, é muito mais complexa e essa prática acaba por determinar, na verdade, “condições prévias” dos alunos, ao invés de “conhecimentos prévios”.

Um diagnóstico eficiente permite o encaminhamento do aluno a uma classe mais adequada para o seu nível de desenvolvimento; por meio de programas de nivelamento assegurando-lhe que possa os pré-requisitos enviá-lo para classes ou cursos especiais e apropriar à situação do aluno, como recurso de alfabetização, de aceleração ou cursos supletivos, promover programas paralelos de recuperação desses alunos, ajustar o programa do curso às características dos alunos, criar programas extra-curriculares que atendam aos interesses e capacidade dos alunos, identificar colegas, familiares que possam apoiar, estimular ou servir de referência para ajudar o aluno a atingir os objetivos propostos.

Uma sociedade que tenha a sua base democrática possui relações de reciprocidade e não de dominação, exige um conjunto de competências, razão pelo qual a escola ao exercer sua função de transformação social deve proporcionar aos seus educandos elementos que o possibilitem a conquistá-las.

A avaliação diagnóstica é um instrumento imprescindível no auxílio do educando no seu processo ensino-aprendizagem e como já foi esclarecida anteriormente ela pode e deve acontecer continuamente.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica [...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 1986,p 82).

2.2 - Avaliação Formativa

A avaliação formativa diz respeito tanto à aprendizagem do aluno, quanto à avaliação de outros objetivos educacionais mais abrangentes, como atitudes, formação de caráter, programas ou materiais relacionados ao ensino.

Essa deve ser realizada diariamente pelo professor, nos momentos em que observa o desempenho do aluno. É imprescindível que o professor faça desse momento uma rotina, pois, é o momento pelo qual o professor toma conhecimento de como se dá o processo de apropriação do saber de cada aluno, vê suas dificuldades e faz a mediação para que o aluno avance em sua aprendizagem. Ao corrigir os cadernos, as tarefas de casa, proporciona reflexão do professor sobre a adequação dos temas em estudo.

Ocasionalmente utilizar-se de vários instrumentos formais ou informais, ou mesmo por meio de aplicação de provas. Esses servirão para que o professor faça referência de como foi o desenvolvimento de cada aluno e periodicamente, quando

aplica teste ao final de cada unidade, mês, bimestre, semestre ou mesmo ao finalizar um projeto de estudo.

O objetivo da avaliação formativa como o próprio nome diz é formar, fazer o possível para o aluno se apropriar do conhecimento, cujo propósito serve para adequações que se julgarem necessárias, de forma a realmente o aluno conseguir o primordial objetivo que toda escola deve ter: a aprendizagem. Sendo assim ela não avalia somente o aluno, pois, se o aluno obteve insucesso, significa que não houve ensino ou este foi inadequado.

Esse tipo de avaliação possui também o papel diagnóstico. A diferença é que o diagnóstico prima pelo domínio dos objetivos estabelecidos no processo ensino-aprendizagem enfatizando mais os aspectos dos conteúdos e cognitivos.

É claro, portanto que a avaliação em hipótese nenhuma deve servir para punir o aluno ameaçá-lo, impor disciplina em sala de aula, apenas para dar notas, estabelecer comparações.

A avaliação formativa visa deduzir sobre os objetivos alcançados por determinados alunos ou conteúdos dominados, verificar seu progresso em relação a determinadas estratégias cognitivas, verificar o alcance de outros objetivos estabelecidos no período (formação de hábitos, comportamentos, atitudes, livros lidos, textos produzidos.).

A aprendizagem é marcada profundamente pela virtude de trabalhar os limites em nome dos desafios e os desafios dentro dos limites. A aprendizagem é no seu âmago, expressão política e ética. Tem como objetivo a formação do sujeito capaz de saber o que fazer da vida, de construir sua própria história (expressão política), mas sempre com sentido solidário, pois a ética dessa história se origina no mundo dos valores no qual a educação deve se fundar.

O “como” avaliar depende da periodicidade em que for utilizado. Pode ser feita diariamente e/ou continuamente e informalmente, como também em situações regulares, por meio de instrumentos mais formais como testes, provas, apresentação de relatórios, seminários, competições, jogos etc.

O importante nesse tipo de avaliação, é que, usando instrumentos formais ou não assegurar ao aluno o alcance dos objetivos propostos, avaliar tanto os conteúdos quanto o processo, as características cognitivas, hábitos e ritmo de estudo. Para tanto, professor e aluno devem conhecer os tipos e as causas dos erros, ou seja, os problemas apresentados pelos alunos.

Os problemas de aprendizagem mais comuns segundo Araújo e Chadwick (2001, p 338) advêm da falta de “estudo, base, pré-requisitos, ensino adequado”.

Desse modo, para que a aprendizagem seja garantida as informações alcançadas com as avaliações devem ser usadas para corrigir os rumos do ensino.

Frente ao propósito de ajudar o aluno, o professor de acordo com os resultados da avaliação formativa deverá se posicionar, levando em consideração o tipo de erro, da quantidade de alunos com déficit na aprendizagem, das condições de trabalho, tempo, materiais disponíveis e promover atividades que servirão de reforço para serem feitas em sala de aula ou em classe, dar mais explicações, lembrando que não basta repetir a explicação anterior, é preciso de forma diferente já que o objetivo proposto não foi atingido, oferecer aos alunos atividades paralelas de reforço que poderão ser aplicadas pelo próprio professor ou por outros alunos em sala, já que a aprendizagem se dá também na interação entre alunos. Desta forma deve se ter o cuidado na escola dos alunos na formação do grupo:

É difícil quando e como o mestre torna-se um mestre... A força do mestre é uma responsabilidade assumida. Primeiramente, responsabilidade para com os outros, pois o mestre descobre que tem responsabilidade de alma, vivo até então confiando nos outros; agora, são os outros que devem confiar nele.(GADOTTI, 1988,p 85)

Assim, a avaliação será formativa se concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo. A melhora do processo ensino-aprendizagem em relação a avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino. Neste contexto é necessária que a avaliação cubra desde o projeto curricular e a programação, do ensino em sala de aula e de seus resultados a aprendizagem produzida nos alunos.

2.3 – Avaliação Somativa

Muitos professores se confundem ao definir a avaliação somativa. Aham que, pelo fato dela poder ser acumulativa ao longo do período letivo, pois, vão acumulando notas dos alunos que depois são somados, e pensam assim que estão fazendo uma avaliação contínua. Realmente ela significa uma soma, uma acumulação de resultados que poderão advir de testes, provas, trabalhos, observações etc; porém, ela não termina no somatório dessas notas.

Durante a realização dessa avaliação é necessário destacar o que fazer com os resultados, ou resultados já que ela também pode se basear em uma só prova final como é o caso de um vestibular ou concurso.

É preciso, pois, que essa tomada de decisão seja feita de forma abrangente observando tanto os resultados como o processo, os progressos feitos pelo aluno e sua capacidade de lidar com os objetivos propostos para o próprio aluno.

Essa avaliação se dá geralmente, no final do ano letivo, pois se refere ao resultado final do aluno, sobre sua promoção ou não.

Mesmo em escolas que adotam o ciclo de aprendizagem, que normalmente duram mais de um ano deveria aplicar também a avaliação somativa ao final do ano, mesmo que o aluno não avance para outra série.

A avaliação somativa permite uma reflexão sobre o que o aluno aprendeu, como se deu o processo de sua aprendizagem. Avalia não só o aluno, mas também o desempenho do professor, a adequação do curso. Como qualquer avaliação, o aluno não deverá ser o único a ser avaliado e as medidas a serem tomadas não deverão referir-se somente ao aluno. Isso possibilitará o aprimoramento do processamento ensino-aprendizagem.

Em se tratando da avaliação somativa da importância de se avaliar os resultados globais e amplos.

Mas uma avaliação somativa deve sempre avaliar resultados globais e mais amplos. Isso significa, por exemplo, que uma avaliação somativa bem feita deve incorporar os principais objetivos curriculares do ano letivo, tanto do ponto de vista cognitiva como metacognitivos, afetivo e de desenvolvimento de outras habilidades e atitudes. Os detalhes são objetivos de avaliação formativa; aqui interessa a perspectiva global. (CHADWICK et'al 2001, p 41)

Outra questão de grande importância para os aluno é a característica que a avaliação somativa possui que é avaliar se foram alcançados a compreensão, a transferência de aprendizagem e os objetivos cognitivos. Sendo assim, é importante que o aluno não apenas acumule os conhecimentos, mas que haja integração do aluno com esses conhecimentos. Segundo eles essa avaliação exige que os instrumentos sejam diferentes dos utilizados ao final de cada etapa ou unidade.

Dessa forma, pode-se inferir que não basta somar os resultados de avaliação decorrente de cada período escolar. Esse somatório não prova que o aluno adquiriu a

competência de compreender, relacionar e aplicar todos os conhecimentos adquiridos por ele durante o ano letivo.

Os resultados da avaliação somativa proporcionam que também se avalie o desempenho do professor e adequação do currículo ao nível dos alunos da escola. Como foi destacado anteriormente, é imprescindível que o professor proporcione a cada aluno que alcance pelo menos, o nível mínimo do desempenho estabelecido por cada escola. Isso cabe também ao professor que leciona por ciclos, pois o aluno deve progredir a cada ano letivo, e, caso não ocorra esse progresso esperado será necessário fazer uma revisão de todo o processo que envolve a aprendizagem.

Deve-se rever também a questão de como o professor lida com a diversidade dos alunos. Se ficar comprovado que os maus resultados são constantes, cabe a escola fazer uma reavaliação do professor assim como a adequação dos programas ao aluno de forma que este construa seu conhecimento de forma sólida, pois segundo Ludke e Mediano (1987, p 50):

Um trabalho numa abordagem construtivista terá que saber lidar com diferentes níveis e diferentes estilos no processo de construção do conhecimento. A tão sonhada homogeneidade não existe na realidade escolar e pode ser a causa de muita estigma de alunos rotulados como fracos

A avaliação somativa pode se dar mais freqüentemente através de uma prova ou trabalho final, uma avaliação baseada nos resultados cumulativos obtidos no decorrer do ano letivo, ou, abrangendo as duas formas anteriores. Raramente é utilizada somente um tipo de prova, porém, não basta apenas somar os resultados que são acumulados pelo aluno. Os instrumentos a serem utilizados em uma avaliação somativa final, cumulativa ou parcial devem medir de forma adequada os tipos e níveis de aprendizagem relevantes.

Essa avaliação afeta o destino do aluno já que essa é que vai identificar se o aluno foi aprovado ou não. É importante que não se considere apenas os resultados de provas, trabalhos, mas que também sejam analisados o esforço, progresso e desempenho do aluno e, se os objetivos dos programas foram alcançados.

Se uma avaliação escolar for conduzida de forma inadequada, essa conduzirá à repetência e, conseqüentemente, à evasão escolar. Isso em nada contribuiu para a democratização do ensino.

Normalmente, ao final do ano na avaliação final do processo ensino-aprendizagem no conselho de classe é importante a participação de todos professores,

coordenadores, secretários, diretor, já que é nesse momento que são tomadas decisões sobre futuro do aluno e é de grande valia a participação dos professores das séries seguintes, pois os mesmos poderão avaliar se o aluno está adequadamente preparado para avançar para a série seguinte.

A aprovação deverá se efetivar quando o aluno atingiu os objetivos previstos, no nível de desempenho considerado adequado, devendo ser feito com muito cuidado e responsabilidade. Segundo Luckesi (1986, p 73), o professor deve levar em conta ao avaliar:

[...] um padrão ideal de aprendizagem previamente estabelecido, que nada mais seria do que o mínimo necessário naquilo que se está ensinando. Pelo menos o mínimo necessário. Então se estabelece tal padrão, haveria que se exigir de cada aluno o mínimo necessário para a aprovação. Deste modo, a aprovação ou reprovação numa unidade de ensino não estaria a depender da arbitrariedade do professor, mas sim do fato de aprendizagem os caracteres mínimos necessários. Ou seja, o juízo de qualidade estaria fundado no real.

Assim, justifica-se tantas e outras aprovações decorrentes de um mínimo de média estabelecida nas unidades de ensino em todo o mundo. E, quando se adotar o sistema de ciclos, a avaliação somativa também deve-se tomar decisões quanto ao futuro do aluno.

Deve também verificar de forma clara durante o ano letivo e rever as medidas que deverão ser tomadas para garantir o “mínimo” necessário a cada educando. Também deve ser vista como decisão a tomar na avaliação somativa a recuperação dos alunos que é diferente de recuperar um aluno no início ou durante o ano letivo. A recuperação do aluno ao final do ano deverá garantir que os alunos atinjam a próxima etapa e não apenas algumas competências.

Vale ressaltar que se a avaliação for feita continuamente de forma a diagnosticar e recuperar essas deficiências a turma não ficará tão heterogênea. o professor deve estar sempre atento, observando e analisando e registrando o que for significativo. Deve, pois ser um pesquisador que investiga acerca dos problemas envolvidos no processo avaliativo e implantar novas estratégias, pois:

Mesmo estando em uma escola de Ensino Fundamental que exerce o papel de pesquisadora, quando pego minhas avaliações, converso com meus colegas, revejo as metodologias observo que nem sempre registramos com vigor o nosso dia-a-dia. (KLEIM, 2001, p10)

Nesse sentido, o registro é de grande importância no acompanhamento da vida escolar dos alunos para que o professor guarde todos os elementos e detalhes importantes do desempenho dos alunos, pois, só a memória não é suficiente.

Esse é o elemento que serve de subsídio para que o professor organize e facilite o ato avaliativo que servirá para que replaneje a prática docente, e também para demonstrar ao aluno e seu responsável o caminho já percorrido: de onde se iniciou o que avançou o que falta avançar.

Deve-se registrar cotidianamente, os dados avaliativos não só os referentes aos alunos, como também os que se refere a prática do professor para que este faça sua intervenção pedagógica. Continuadamente, deverão ser registrados os resultados dos exercícios diários, as tarefas em grupos, tarefas de casa, participação em classe, pontualidade, produção de texto, resumos, apresentação de trabalhos.

É preciso, porém, estar alerta para o poder de domínio e controle que podem ter algumas inovações.

Algumas fórmulas inequivocamente consideradas “progressivas” tais como a chamada avaliação contínua, são na realidade instrumentos de dois gumes. A avaliação contínua busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear nota final no período total de aprendizagem, realizados em situações de ansiedade. Mas ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se das exigências da escola, como instrumento no exame tradicional salvo nesses momentos de provas ou da prova final dito de forma breve, a avaliação contínua é o controle permanente.

Do ponto de vista do diagnóstico não pode ser objetivada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e portanto mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a tradicional.

Portanto deve-se ter cuidado de usar a avaliação contínua mais com fins diagnósticos e não para classificar os alunos. É necessário também que os alunos tenham uma participação relevante nesse processo, que tomem consciência das situações avaliativas, refletindo sobre a ampliação de seus conhecimentos, suas conquistas, dificuldades.

Assumir a avaliação de forma contínua requer a tomada de consciência de que ela ocorre durante todo o processo ensino-aprendizagem, e, não somente no término de uma etapa de trabalho, ao final de um mês ou bimestre. Essa tomada de consciência

implica em ajustar constantemente o progresso de ensino-aprendizagem, após a reflexão diária que a avaliação proporciona tanto ao professor quanto ao aluno.

De nada adianta saber que um determinado aluno tem dificuldades em desenvolvimento de certas competências e simplesmente pedir a ele para fazê-las novamente, por meio do acompanhamento, da verificação de como ele faz, no que está tendo dificuldades e ser o mediador da aprendizagem. Isso deve acontecer todos os dias.

Sabe-se que o problema da repetência está ligado à avaliação e como confirma o Relatório do MEC de 2001 sobre o ensino brasileiro. O Brasil é campeão mundial em repetência e o governo federal quer sair dessa posição desfavorável.

Diante desse quadro, o que podemos dizer sobre o atual sistema de avaliação? É de forma tradicional? É feito de forma contínua?

Sem dúvida a avaliação da aprendizagem constitui o momento mais forte da ética e da didática, sendo, necessário refletir cada caso, trazer à tona situações reais do dia-a-dia e analisadas dar-lhe real valor, colocando, acima de tudo, a construção contínua do conhecimento.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

“Só uma coisa torna um sonho impossível: o medo de fracassar”. Autor desconhecido

Observando nossa realidade, vê-se surgir no panorama educacional, um denso problema referente à prática avaliativa. A maioria dos professores tem grande dificuldade de avaliar, e acostumados aos tradicionais testes e provas escritas, ao depararem com as constantes críticas sobre os mesmos, a maioria dos professores deixaram de aplicá-los, porém, não encontrando um outro modelo pronto para utilização, atribuem pontos por tudo que os alunos realizam.

São os mais variados tipos de aspectos como exercícios de sala de aula e de casa, pontos de participação, organização dos cadernos, chegando ao extremo de atribuir pontos pela frequência dos alunos. Esses procedimentos ressaltam apenas o aspecto normativo do sistema de ensino, bem como também de não serem criticados por aplicar “testes” e “provas”.

A semana de prova desapareceu do calendário escolar. Semana de prova é coisa do passado, afirma os mais categóricos. Hoje trabalham segundo as novas tendências pedagógicas, no entanto, deixaram de utilizar as provas para avaliar e classificar os alunos, deixando-os à mercê de atribuição de pontos.

É sabido que grande parte dos professores conhece bons textos relacionados à avaliação de ensino, participam de cursos, seminários, entre outros, porém, ainda está arraigada em sua formação profissional a pedagogia que dominada de “Pedagogia de modelos pré-estabelecidos”. Eles esperam que algum estudioso elabore um modelo padrão, segundo as novas concepções pedagógicas referente à avaliação.

Os professores melhores preparados percebem que jamais existirá um modelo único, capaz de trazer em seu bojo todos os quesitos necessários para avaliar o aluno, que a avaliação depende principalmente do objetivo a ser alcançado e do planejamento e do tipo de homem e sociedade que pretendemos formar.

Acredita-se, no entanto, que a reflexão da prática docente seja ainda o caminho para se construir um modelo de avaliação, deixando claro que este modelo está intimamente ligado à prática de cada um, por isso “ele” é individualmente e próprio de cada educador.

Jamais existirá um modelo padrão que funcione para todos. Este deve ser construído dia-a-dia e diferenciado pra cada educando, pois estes possuem padrões cognitivos diferenciados que devem ser levados em consideração no momento em que estão sendo avaliados.

Desprovidos de uma fundamentação teórica sustentável sobre a avaliação contínua, os professores se vêem sem um referencial prático, em relação à mesma, atribuindo-os pensando estar assim avaliando continuamente.

Diante da situação, pode-se afirmar que a atual prática da avaliação escolar compromete o processo ensino-aprendizagem, pois, a avaliação ainda privilegia apenas a “classificação”, ao passo que deveria estar comprometida com a qualificação e democratização do ensino-aprendizagem.

As reflexões iniciais apresentaram alguns estudos e sugestões para uma possível integração da prática pedagógica no que se refere à avaliação, e como esta tem sido processada em nossas escolas, bem como auxílio para um repensar da prática docente.

Parafraseando Rabelo (2007), que com muita propriedade, em sua obra “Avaliação Novos Tempos – Novas Práticas”, afirma: o essencial não é mais saber se o aluno merece esta ou aquela nota, este ou aquele conceito, mas fazer da avaliação um instrumento auxiliar de um processo de conquista do conhecimento. É preciso parar de pagar os alunos pelas suas tarefas de aprendizagem. Aprender é um prazer inalienável do ser humano, não dá para ser negociado, não pode ter preço.

3.1 – Avaliação como Recurso Pedagógico para a Aprendizagem

No sentido de que para que o processo avaliativo cumpra a sua finalidade em toda a sistemática, que abarque o discente em seu desenvolvimento global, faz-se necessário uma tomada de posição metodológica. (RESENDE, 1999).

Partindo desses princípios, é oportuno destacar análises relativas ao estudo das habilidades apresentadas por RONCA e TERZI (1991), em a aula Operatória e a Construção do Conhecimento, acreditando que é possível através da aquisição de

habilidades, avaliar o quanto o discente aprende ou não, lembrando que não existe um modelo único a ser seguido, cada realidade contém sua especificidade.

Partindo da construção onde o professor é mediador de uma relação estabelecida entre o educando e o conhecimento, a construção deste conhecimento assume caráter de interiorização do sujeito e aprendizagem condicionada e direcionada pelas condições exteriores criadas pelo professor.

3.2 – As Dez Habilidades Operatórias

Uma vez que se proponha ajudar os educandos, é importante oferecer recursos materiais para experimentações, estabelecendo anteriormente critérios a serem utilizados. Segundo RONCA e TERZI (1991), tais habilidades abrem a aula operatória, em que o professor divide com os alunos o momento de criação do conhecimento.

Esta aula consiste no questionamento feito pelo professor e interferências para que o aluno possa pensar sobre o que está sendo ensinado, conduzindo-o a uma reflexão sobre os questionamentos que lhes são feitos, obrigando-o a pensar a respeito do que já sabe e o que pretende saber, deixando-o num conflito, estado de inquietação sobre o saber já elaborado, ampliando novos rumos do conhecimento, ou seja, ensinar o aluno a aprender. É nessa trajetória que o aluno será avaliado.

Dessa maneira, o docente terá em mão elementos essenciais para se processar uma boa aprendizagem, bem como uma avaliação reflexiva, as conhecidas “dez habilidades operatórias” surge no campo educacional, como elementos fundamentais no processo avaliativo, cujos objetivos são bem definidos e distintos sendo eles: analisar, classificar, comentar, comparar, concluir, criticar, explicar, justificar, resumir e por fim, seriar, todas integradas entre si, em prol da efetivação de uma avaliação eficaz e consistente.

Porém, sabe-se que não há um único modelo pré-estabelecido capaz de auxiliar integralmente o discente em todos os níveis de desenvolvimento. Acreditamos ser a prova operatória um bom recurso avaliativo, pois esta traz em seu bojo, um tratamento coloquial. Isto faz com que o momento avaliativo seja descontraído, instigando o aluno a participar ativamente do processo, pois ao lê-lo, o discente vai percebendo uma íntima conversa carregada de respeito e consideração.

A clareza, a preocupação em explicar cada item e o zelo na apresentação das orientações básicas, causa no aluno um sentimento de segurança, porque o coloquial

envolve um conjunto de conhecimentos do aluno, oferecendo oportunidade de organizá-lo. A prova operatória quer estabelecer uma relação de confiança e colocar clara a preocupação básica de oferecer condições para que o aluno possa mostrar o que sabe e, principalmente o que pensa.

Essa prova traz uma relação intrínseca entre aluno-mundo, onde nas inúmeras questões o mundo precisa ser apresentado através de um leque aberto de assuntos e acontecimentos atuais, tornando a escola num organismo vivo, pulsando decididamente na sociedade. Assim, a visão cósmica e a dimensão do cotidiano fundem-se em questões cuja tarefa primeira e primordial é apresentar e discutir o mundo em que vivemos. (RONCA e TERZI, 1991, p 27).

A prova operatória é, portanto, uma conversa permanente pelo respeito e consideração, diante disto o aluno vai percebendo que é uma pessoa que participa do processo educacional. Para sobressair-se bem neste tipo de prova é necessário ler, informar-se, opinar, discutir, apresentar, argumentar, ou seja, inserir-se dinamicamente no mundo e na vida.

Os objetivos que a escola deve perseguir é que o aluno compreenda o mundo criticando-o, a partir de uma visão econômica-política-social, para um desempenho satisfatório. Nesse processo, o ato de ler torna-se um exercício indispensável, não para memorizar, mas sim compreender o contexto e interpretá-lo na resposta a ser dada. Tal prova pode ser composta de perguntas e problemas. As perguntas abordam parte do conteúdo básico que o aluno deve saber, para que possibilite posteriormente alçar vôos mais altos nas reflexões que venha fazer.

Os problemas, na maioria das vezes soam escritos de forma interrogativa, aqui são mais complexos, às vezes maiores e de amplo alcance, requerendo respostas mais elaboradas, com maior composição e combinações. Nos problemas seguem sempre uma ou mais palavras operatórias que indicam qual a habilidade operatória se deseja observar na resposta que o aluno venha dar, mantendo uma relação direta e explícita com o conteúdo que seta em estudo. Cabe ao professor fazer abordagens do construído, conduzindo o aluno a lembrar onde, quando e como foi vista a matéria, explicitando claramente sua intenção de orientar o pensamento do aluno.

Os problemas devem ser claros, redigidos com honestidade, sem intenção de confundir o aluno, desta forma o professor ajudará o discente a localizar-se no tempo e no espaço. “é principalmente nos problemas, que a questão deve traduzir todo tipo de

informação complementar que venha ajudar o pensamento de que responde”. (RONCA e TERZI 1991, p29).

Vê-se, portanto, que na prova operatória o aluno deve ler para se orientar sendo assim, a leitura torna-se um exercício atraente. As provas são elaboradas com palavras operatórias, tais como: analise, comente, justifique, explique. Porém o uso destas expressões deve ser o mais cauteloso possível, porque a prova operatória é o caminho pelo qual o pensamento do educando irá percorrer.

A escola que venha trabalhar tal instrumento avaliativo deve atentar para o seu principal e mais digno objetivo, que é ensinar a ler e a escrever. Um dos maiores problemas que acabam transformando em contínuas queixas dos educadores, entre outros, é que os alunos de hoje não sabem escrever. Portanto, não se pode deixar de destacar essa questão importantíssima, mas também não se pode ficar apenas procurando os culpados, o momento nos obriga a cumprir o dever da escola: ensinar a escrever.

Só se ensina a escrever, escrevendo. Nesse aspecto, a prova operatória contribui para tal ato, pois nela são deixadas de lado as traçadas linhas que medem e limitam o pensamento do aluno. Essa prova exige espaço amplo e extenso, onde o aluno possa escrever livremente, sem amarras ou barreiras que lhes impossibilitem de escrever.

A sugestão é simples, pois a prova operatória deve ser feita em folha, tipo papel almaço, onde o aluno possa sentir-se à vontade e ter possibilidade concreta de criar, de escrever. “É um convite à ação interna do pensamento e possibilidade aberta ao movimento externo da escrita.” (RONCA e TERZI 1991, p32).

Essa prova vem resgatar o gosto pela escrita, soltando as amarras do passado positivista e da pressão econômica que enrijeceram nas provas de questionários ou também nas famosas respostas em cruz, onde o pensamento nem poderia ser exercitados, era necessário somente decorar o questionário para a prova.

Antes a memorização era o centro de maior importância, visto que hoje, não se pode mais aceitar que isto ocorra, precisamos resgatar a criatividade e a liberdade de expressão, isto é, escrever torna-se um gostoso desafio, a prova operatória depois de lidar com a cosmo visão, depois de incentivar a leitura, vem exigir, vem estimular, mais uma disposição íntima: a expressividade escrita.

É na formulação das respostas ornadas pela elaboração interna, que o aluno se expõe, se mostra, pois “a escrita é a ação mais íntima no sistema de comunicação com o

mundo, que desnuda e inunda o referencial interno da pessoa humana, tornando-o transparente”. (RONCA e TERZI, 1991, p 32).

A prova operatória poderá ser dividida em três partes, sendo a primeira parte deverá ser composta de questões mais amplas e aberta; um tema trabalhado exigirá do aluno a expressividade escrita em forma de redação. Neste caso espera-se que o aluno traga à discussão um dos temas do conteúdo, da metodologia e da história da sua própria ciência.

A segunda parte é composta de perguntas mais simples e pequenas, mostrando ao aluno a importância dada pelo professor ao conteúdo de sua ciência e a necessidade de adquirir tais pré-requisitos. Aqui a memorização se dá de forma contextualizada e não aleatoriamente, como que no vazio e a terceira parte da prova operatória é constituída de “problemas”, já analisados anteriormente.

A proposta é que a prova deve consistir um momento de aprendizagem, de reflexão profunda e de estudos, comprometendo primordialmente com o desenvolvimento global do pensamento. Se assim o for tem-se respostas às perguntas corriqueiras dos alunos, tais como por que eu tenho que estudar isso, ou para que serve isto?

Esses problemas são discutidos no decorrer de sua trajetória acadêmica e não podem ser respondidas no sentido imediato de sua utilidade. O educador se sobressairá desses impasses quando certificar que suas aulas, conteúdos e provas estiverem envolvidos mais com o desenvolvimento do pensamento e das operações mentais e menos com a informação contextualizada que dá ênfase e isola em si mesma.

Nessa perspectiva, é possível destacar que a prova operatória é como um recurso da aprendizagem. A prova é sempre um reflexo da aula e vice-versa.

Ao iluminar o conteúdo científico com a visão operatória, o professor assume o compromisso de tratá-lo não mais como estanques, mas ligados a movimentos compreensivos e transformadores da realidade educativa, de uma forma globalizada.

3.3 – Avaliação como Ação Educativa

O esperado de uma avaliação é que essa se torne um processo ativo. É o momento em que o educador utiliza a concepção de transformar a idéia de apreciação, estímulo e cálculos num conjunto de ações favoráveis ao desenvolvimento do educando. O professor assiste o aluno como um ser em contínuo progresso cognitivo, afetivo e

motor, considerando como um preceito, ampliar ações no processo ensino-aprendizagem, para que o ato de avaliar se torne em ato de aprender.

Assim, o mais importante é que os conteúdos trabalhados sejam pontes para o pensar e as avaliações dar-se-ão nesses movimentos do pensamento, reflexões sobre os conteúdos e amplitude desses pensamentos, onde o educador possa ajudar o aluno a pensar e os conteúdos aprendidos sirvam de estruturas para se pensar. O movimento do pensamento torna-se, então, em movimento de aprendizagem.

Uma avaliação realizada dessa forma onde o aluno constrói e reconstrói conceitos, ao longo do pensamento de ensino-aprendizagem, e, não se dá fora do contexto aprendizagem, e sim acompanha os caminhos de reflexão das ciências no momento em que são estudadas.

Para que a avaliação torne-se uma ação educativa, faz-se necessário que o educador tenha um aprofundamento em teorias do conhecimento, considerando como premissa básica e fundamental a postura “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformadora em ação.

A ação de avaliar por sua vez impulsiona reflexões permanentes do educador sobre sua realidade e o acompanhamento, passo a passo, na sua trajetória de construção do conhecimento, por meio de um processo interativo através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar.

Por isso, é de suma importância que o professor amplie os conhecimentos históricos e educacionais, percebendo as várias correntes e modelos da prática educativa para exercer o ensino-aprendizagem de forma coerente à realidade de seus alunos, suas necessidades e carências.

3.4- - O Papel da Escola

A escola tem condições favoráveis para mudar o ensino, bem como a avaliação que perdura nas instituições educacionais. E um dos fatores positivos que vemos hoje é a insatisfação que atormenta educandos e educadores frente ao ensino que temos.

“A escola, pelo papel relevante que desempenha na sociedade, é uma das representantes máximas da educação e, por isso mesmo, deveria estar impregnada de idéias que visem mudanças numa renovação e atualização constantes”. (MENEGOLLA, 1995, p 70)

Sabe-se, pois que, avaliação é um processo dinâmico na prática educativa, conduz o ato de avaliar a uma tomada de decisão sobre a realidade.

Em se tratando de uma avaliação, cujo objetivo maior é a relação aluno mundo (prova operatória), cabe à escola buscar condições para que o corpo discente tome conhecimento e busque oferecer sugestões.

No entanto, por trás de todos os procedimentos técnicos avaliativos, há sempre uma concepção teórica do mundo e de educação, o que leva a avaliação a ser considerada uma questão política.

A escola tem como papel fundamental de viabilizar e garantir condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, atuando na modificação das expectativas e atitudes dos professores frente ao insucesso dos alunos; estimulando a formação de equipes pedagógicas na construção de projetos democráticos e incentivar a pesquisa, respeitando os limites da condição humana do professor/aluno em salas de aula.

Entre esses, existem muitos outros fatores que podem ser relevantes para ser realmente o ensino de qualidade, para que professor/aluno interajam no processo ensino-aprendizagem, porém, o mais preocupante agora é fazer com que a escola cumpra seu papel ensinar a aprender. Precisamos, enquanto, educadores, lutar para a nossa missão ser concretizada e somente com um repensar sobre os papéis da escola que temos e da escola que pretendemos ser, poderemos estar buscando novos horizontes, na formação dos cidadãos que queremos ter na nossa sociedade.

Sendo assim, pode-se deduzir que é de conhecimento geral ser a escola uma instituição destinada exclusivamente à educação e ao ensino das pessoas. Portanto, sua missão e obrigação é estar à disposição da pessoa (professor/aluno), seres que buscam instrumentos para que possa realizar o seu projeto de vida. Isto porque todo o ser humano tem um projeto de vida e necessita realizá-lo da melhor forma possível. (MENEGOLLA, 1995, p 73).

Assim, se pretendemos na escola, promover mudanças estruturais, precisamos, em primeiro lugar, visar a mudança do tipo de relação de poder. Se a relação pedagógica é autoritária porque é o professor quem define a programação e dirige a execução e a avaliação do processo educativo, “é preciso, ao contrário fazer com que estes momentos sejam definidos e controlados por todos de modo participativo e crítico.” (FLEURI, 1986, p 98)

A avaliação deve-se concretizar como um elemento do processo ensino aprendizagem faz-se necessário que esta seja definida por um “projeto pedagógico”

coletivo, pautado em um vasto suporte teórico, construída a partir de muitas fontes inspiradoras, onde todos os envolvidos professores, administradores, alunos tenham acesso à debates, reuniões de séries, conselhos de classe, palestras, seminários, conferências e encontros com grupos de estudos sob orientação de especialistas, para a elaboração de uma proposta cujo objetivo seja o de vencer as deficiências da avaliação presente hoje, nas instituições educacionais, que visa apenas o controle externo, medindo e calculando o conhecimento do aluno.

No âmbito de uma reflexão, tal proposta visará uma mudança de visão de ensino pautada em novas perspectivas e à transformação de concepção, onde o professor possa buscar novas alternativas de ensinar o aluno principalmente a pensar.

Esse fato só se concretiza verdadeiramente quando todo grupo envolvido compreender a necessidade de mudar as formas de avaliar e estarem convictos do seu papel na mudança desses paradigmas, pois assim: “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças”, (OLIVEIRA, 1997, p 13).

CONCLUSÃO

A avaliação se faz presente em nosso cotidiano. Recolhemos informações, analisando-as e tomando decisões baseados em nossas avaliações e valores. Ao acordarmos fazemos diversas avaliações desde a decisão da roupa que usaremos até o que iremos nos alimentar no desjejum. Todo dia somos avaliados e avaliamos de diversas formas: como nos comportamos com outras pessoas, o que falamos, a maneira como expomos os problemas. Avaliação é percebida como coleta de informações que colaboram para uma tomada de decisão.

A avaliação indubitavelmente tem um papel fundamental para o sucesso e/ou fracasso escolar dos alunos. Não só nos momentos fatais de aprovação ou reprovação, mas também como veículo de estímulo ao aprofundamento do aprendizado ou na desistência de continuação de estudos.

Visando cumprir o preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que é dar condições aos alunos do exercício da cidadania é imprescindível mudar a forma de avaliação dos alunos. Para isto precisa-se conhecer o que se pretende avaliar.

Esta tarefa não é fácil e para ser cumprida necessitam do esforço conjunto dos agentes escolares, professores, alunos, equipe escolar e pais dos discentes.

Para a formação de cidadãos livres e conscientes exige que se esqueçam os títulos e hierarquias privilegiando-se o discente como um ser subjetivo, especial e singular.

Deve-se buscar o desenvolvimento das singularidades desta pessoa em formação e não o enquadramento dela nas regras estabelecidas.

Graças a influência de teóricos como o construtivista Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky mudou-se o modo de encarar o desenvolvimento intelectual das crianças e ampliou-se o leque de fatores que influenciam o aprendizado tais como o meio sócio cultural em ela vive.

Os professores, antes considerados como detentores da sabedoria, apresentam dificuldades de compreensão plena desta nova proposta. Esta não é apenas uma alteração na forma de dar aula, atinge o modo de encarar o Ensino em todos seus aspectos.

Devemos ter em mente que estes educadores foram formados nos moldes da Educação Tradicional. Estes professores ficaram perdidos sem ter onde se socorrer, pois possuíam apenas um padrão ultrapassado e uma teoria que não mais corresponde a realidade.

Como fazer a avaliação dos discentes. Basta somente abandonar a prova como forma de mensuração tradicional? Existe um padrão a ser seguido?

O problema crucial da avaliação escolar está na concepção errônea atribuída ao termo. A avaliação na escola tem início quando o estudante entra em sala de aula não devendo ser compreendida como uma simples atribuição de notas conforme ainda teimam certos professores. A avaliação na tendência progressista atual deve ser entendida como parte do processo pedagógico e deve ser feita de modo sistemático e contínuo.

A avaliação escolar deve levar em consideração a situação do aluno frente às condições oferecidas ao mesmo, pois o mau uso da avaliação pode estigmatizar levando a evasão escolar; além de afetar a auto-estima e auto - conceito restringindo a oportunidade do discente de participação na sociedade.

A avaliação só tem sentido se for utilizada para auxiliar os discentes a superar suas dificuldades. Seu uso deve proporcionar aos alunos o conhecimento do seu mundo. Dar prazer e favorecer a auto – descoberta. Ela não deve ser justificativa para punição, seleção e sustento para idéia de darwinismo social.

Depreende-se que a avaliação tem caráter contínuo e processual. Utiliza-se de instrumentos diversos. São valorizadas as habilidades intelectuais complexas e minimizada a memorização. Este novo professor é conhecedor de didática e da matéria que ensina. Tem grande interesse pela aprendizagem de seus alunos. Retorna os trabalhos realizados com orientação para correção dos erros. Este professor elimina a prova e considera a atribuição de conceitos como mera formalidade e dá importância ao processo da aprendizagem.

O professor adequado a esta nova sistemática põe a avaliação a serviço da aprendizagem procurando a obtenção de resultados positivos nos alunos, apreciando os êxitos, retificando as falhas, aguçando as conquistas e robustecendo os acertos. Ele faz com que a avaliação auxilie a auto- avaliação dos alunos e a sua própria de forma que cada um tenha conhecimento do que funcionou bem e aquilo que é preciso melhorar. Analisa as causas motivadoras das falhas e busca novas estratégias para sanar os erros.

A avaliação não deve se exaurir no diagnóstico dos problemas, acertos e falhas, mas ir além, preocupando-se com as ações corretivas a serem tomadas em função do diagnóstico feito.

Afinal os erros são reflexos da construção do conhecimento e revela o nível de estruturação no qual o aluno está operando. Cabem a nós teóricos, educadores, alunos, cidadãos, provocar as mudanças na sociedade a fim de minimizar os problemas advindos da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **A avaliação na aprendizagem escolar**, 2 edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

ARAÚJO, João Batista e CHANDWICK, O C: **Ensinar e Aprender... Teorias da Ciência e Prática da pesquisa**, 16 ed..-Petrópolis; Vozes ,1999.

_____ : **Aprender e ensinar**, São Paulo: Global, 1982

_____ : **Aprender e ensinar**, 2 ed – São Paulo: Global, 2001

BARRETO, E. S. S. et al, Ensino de 1º e 2º graus: **Intenção e Realidade**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cortez, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)(1998)**,

BRASIL. **Relatório do Ministério da Educação e Cultura**, 2001.

BRUNO, E. B.G. **Tornar-se uma coordenadora pedagógica na escola pública; análise de um processo de formação contínua**. PUC USP, Dissertação de Mestrado.

CASTANHO, M. E. **A Aula em foco**, Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - elementos para uma teoria**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

FLEURI, R. M. **“Educar para quê?: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola”**. Goiânia: Ed. UCG, Uberlândia: Ed. UFG, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo, Paz na Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 27 ed. São Paulo, Paz na Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré - escola à universidade**. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 24 ed
Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991

**JUNQUEIRA, S. R. MENEGHETTI, WASCHOWICZ, L. Ensino Religioso e sua
relação pedagógica:** Vozes, 2002

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Didática.** São. Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez,
1986.

**MATUI, J. Construtivismo- Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao
ensino.** São Paulo: Editora Moderna, 1998.

MEDIANO, L. M. &, Z. A Avaliação na Escola de 1º grau. 2 ed. Campinas; São
Paulo: Papyrus, 1987.

**MENEGOLLA, M. – Avaliar para Aprender: Avaliar por avaliar é um ato
Antipedagógico,** Porto Alegre, Evangraf, 1995.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens de processo. São Paulo: EDU, 1986.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para ensinar; trad. Patrícia Chittoni
Ramos. – Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

RABELO, E. H. “Avaliação: novos tempos, novas práticas”. Petrópolis, Vozes,
2007.

RESENDE, C. A. A Didática em Perspectiva. Brasília. Tropical, 1999.

RICHTER, M. G. Ensino do Português e Interatividade. Santa Maria: Editora da
UFSM, 2000.

**RONCA, P. A. C; TERZI, C. do A. A Prova Operatória: contribuições da
psicologia do desenvolvimento.** 10 ed. São Paulo: Editora do instituto Esplan, 1991.

TURRA, C.M.G. e outros. Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre,
Emma, 1982

**VASCO, P. M. – Prova – Um Momento Privilegiado de Estudo, não um Acerto de
Contas – 5 ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2005.**

**VASCONCELOS, E.M: Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar, epistemologia e
metodologia operativa.** Petrópolis. Vozes, 2002.

WERNEWCK, H.: Se você finge que ensina, eu finjo que Aprendo. Petrópolis,
Vozes; 1998