

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM:
CONCEITOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA**

FORTALEZA –CEARÁ

2005

RITA MASCARENHA CAMPOS

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM:
CONCEITOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação.

FORTALEZA –CEARÁ

2005

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da ética científica.

RITA MASCARENHA CAMPOS

MONOGRAFIA APROVADA EM: _____ / _____ / _____

Prof^a. Ms. Neide Fernandes Monteiro Veras
Orientadora

Prof^a. Gláucia Maria de Menezes Ferreira – Docente Livre
Coordenadora do Curso

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela maestria de estar comigo em todos os momentos da minha vida.
- À Profª. Docente - Livre Gláucia Mª. de Menezes Ferreira, Coordenadora do Curso, por haver organizado e administrado um curso de excelente qualidade.
- A Profª. MS. Neide Fernandes Monteiro Veras o meu muito obrigado por sua dedicação, competência, simplicidade, segurança e amizade durante as orientações no curso e no decorrer da elaboração desta monografia.
- Aos funcionários do CETREDE, agradeço a atenção, amabilidade, presteza e apoio propiciados em todos os momentos do curso.
- Aos colegas de curso, que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico, pessoal e intelectual; vocês são jóias únicas no teatro da vida. Obrigada por existirem.
- A boa e amável, Karla Del Teto, pelos incentivos, contribuições e apoio. Obrigada pelas horas de saudável convivência. A tua essência transborda a enormidade de ser que és.

DEDICATÓRIA

- Aos meus filhos: Rui Júnior, Rilton, Rilene, Rômulo, Rudá, presentes especiais de Deus, pela compreensão, delicadeza e apoio recebidos durante a realização do curso e edição desta monografia. Por tudo isto, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre o tema Avaliação da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem. Trata de um assunto bastante estudado, mas continua novo por força da polêmica que sempre desperta no meio educacional. Para que serve a avaliação? Por que se avalia? Como avaliar? Quando avaliar? O que avaliar? Essas são algumas das perguntas que, ainda, hoje suscitam dúvidas em muitos educadores. A busca de respostas a estas indagações motivou a escolha do tema. O estudo aborda a importância da avaliação no ensino-aprendizagem, tendo como objetivo buscar modelos alternativos sob o processo de como avaliar, diminuindo a ênfase da nota na avaliação. Apresenta uma revisão da literatura, onde são expressas as definições dos autores sobre o que avaliar, qual o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem, como também enfocam a questão das notas ou conceitos. O conteúdo busca compreender a avaliação ao longo da história da educação. Os objetos de estudo deste trabalho são: - como o processo avaliativo é concebido mediante as tendências pedagógicas; - quais as tendências avaliativas atuais; - quais são as alternativas de aplicação da avaliação da aprendizagem. Este estudo demonstrou que a avaliação tem um papel muito mais amplo, além do mero julgamento do aproveitamento escolar do aluno, o qual deve ser avaliado em função de toda uma teoria de ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	ELEMENTOS NECESSÁRIOS AO ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM	11
2.1	Conceito de Avaliação da Aprendizagem	11
2.2	O Papel da Avaliação	17
2.3	O Ato de Avaliar no Cotidiano da Sala de Aula	19
2.4	O Ato de Avaliar e o Projeto Educativo da Escola	21
2.5	A Recuperação da Aprendizagem e não da Nota	24
3	ELEMENTOS HISTÓRICOS DE ENTENDIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	26
3.1	Retomada Histórica da Avaliação da Aprendizagem	26
3.2	A Avaliação na Perspectiva do Tecnicismo Pedagógico	30
3.3	A Avaliação na Perspectiva das Tendências Pedagógicas Críticas	35
4	ALTERNATIVAS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	39
4.1	Avaliação Emancipatória	39
4.2	Avaliação de Aprendizagem - a descrição de uma prática inovadora	40
4.3	Prática de uma Avaliação Libertadora	42
5	CONCLUSÃO	48
	BIBLIOGRAFIA	50

1 INTRODUÇÃO

A avaliação não é nenhuma novidade em educação. Desde que as escolas foram criadas como instituições destinadas à transmissão do conhecimento elaborado pela sociedade que se faz avaliação, assim entendida a forma de averiguar até que ponto os educandos aprenderam determinado conhecimento. A forma como isso é feito, no entanto e as funções a que se destina produzirão ao longo dos anos grandes e intermináveis polêmicas.

A avaliação da aprendizagem foi e continua sendo o mais freqüente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação. *É uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem* (LIBÂNEO, 2004, p.105).

Avaliar não é uma tarefa simples como *a priori* se pensa. Avaliar é julgar, estabelecer um *veredicto* acerca de alguém. Na escola, esse *veredicto* recai sobre o educando, tendo-se como coisa julgada a sua aprendizagem. Desse julgamento, muita coisa depende - a motivação, o estímulo, incentivo, interesse para que o aluno continue sua caminhada educativa ou a sua desistência de vez dos estudos. Nenhum julgamento pode ou deve-se limitar a uma só circunstância, pois estará sujeito a erros irreparáveis. Julgar, por exemplo, um aluno por uma nota obtida numa prova é uma atitude condenável porque envolve apenas uma circunstância - a nota.

Apesar do muito que já se escreveu, pesquisou e debateu, a avaliação ainda é algo preocupante. Por que a insistência em continuar avaliando do mesmo modo, erroneamente? Já se parou para pensar sobre a importância que tem a avaliação na vida do educando e do próprio professor? O que fazer para melhorar a conscientização do educador com respeito à avaliação? Será que a comunidade escolar conhece mesmo quais as reais funções da avaliação? Essas e outras

perguntas suscitam dúvidas em muitos educadores e as buscas de respostas a essas indagações constituíram toda a motivação que levou à escolha do tema reconceptualizando a avaliação do processo ensino aprendizagem para ser desenvolvido nesta monografia como professora do ensino fundamental há 20 anos. Considera-se a avaliação da aprendizagem um grande desafio, sendo uma das etapas mais importante do cotidiano escolar, porém, cheia de indefinições, principalmente no que se refere a *como avaliar*, que resultam numa insatisfação constante do corpo docente, dos educadores em geral e, em especial, do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) expõem que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que possam dimensionar os avanços e as dificuldades do processo ensino-aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

Em face do exposto, foi delineado o seguinte problema, cuja delimitação assim se consubstancia: como se caracteriza a avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir das concepções de avaliação e de seu uso para a evolução do rendimento escolar do educando.

Com vistas a clarificar o problema, objeto de estudo, foram elaboradas as questões norteadoras com a finalidade de tornar os procedimentos metodológicos o mais lógico possível.

- Como a avaliação é conceituada e estudada pelos educadores?
- Qual o papel da avaliação na melhoria da qualidade do ensino?
- Por que avaliar as práticas educativas e o processo ensino aprendizagem?
- Em que sentido deve ser entendido o ato avaliativo executado em sala de aula?

A pesquisa bibliográfica empreendida para responder às questões expostas seguiu a operacionalização dos objetivos:

- redimensionar o embasamento teórico sobre avaliação, mediante sua história, conceitos e de suas funções na educação;
- analisar o problema da avaliação escolar com vistas às mudanças na metodologia em sala de aula;
- demonstrar modelos alternativos de como avaliar, diminuindo a ênfase na nota, com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem; e
- evidenciar como se processa o redimensionamento do conteúdo e a forma da avaliação, mudando o foco para a aprendizagem e a conduta dos educandos e avaliadores diante dos resultados da avaliação.

A metodologia da monografia com a finalidade de operacionalizar os objetivos contempla quatro unidades de estudo. A primeira unidade apresenta a introdução do trabalho, onde estão expostos: o problema e sua delimitação, as questões norteadoras, os objetivos e a estrutura organizacional da monografia. A segunda unidade expõe a revisão da literatura, onde são expressas as definições sobre o que é avaliar, qual o papel da avaliação no ensino-aprendizagem. Enfoca, também, o ato de avaliar no cotidiano da sala de aula, recuperando a aprendizagem e não a nota, ou seja, a avaliação qualitativa. A terceira unidade retrata a história evolutiva da avaliação, isto é, procura situar a avaliação por meio das diversas tendências pedagógicas - tradicional, escolanovista, tecnicista e crítica. A quarta unidade apresenta as formas alternativas de avaliação da aprendizagem, enfocando as tendências avaliativas atuais, onde a avaliação seja concebida como um meio e não como um fim em si mesma. Evidencia, ainda, uma análise da avaliação emancipatória, contínua, formativa e a substituição da nota pelos conceitos: avaliação satisfatória (AS) e avaliação não-satisfatória (ANS), respectivamente, além de demonstrar que a avaliação libertadora é a abordagem mais coerente com a cidadania.

Todos esses temas, contidos nesta monografia como substratos das concepções de avaliação, foram elaborados a partir dos estudos realizados na vasta bibliografia pesquisada, sempre sob a supervisão da orientadora da monografia.

2 ELEMENTOS NECESSÁRIOS AO ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM

2.1 Conceito de Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem foi e continua sendo o mais freqüente objeto de análise por parte de estudiosos da avaliação. *É uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem* (LIBÂNEO, 2004, p. 195).

Compreender o significado de avaliação da aprendizagem requer abordar o assunto de maneira mais detalhada, uma vez que constitui instrumento de reflexão e, assim sendo, torna-se necessário buscar os elementos que circundam e interagem.

Lima (1996, p. 14) assinala que

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que pontos os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela depender, sanar as deficiências.

Verifica-se assim que a avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais são realmente alcançados pelo ensino.

É preciso ter a convicção de que a avaliação não deve se prestar para premiar ou castigar educandos, mas para orientá-los melhor a realizar sua aprendizagem e seu saber.

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana. A todo instante as pessoas são obrigadas a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas a partir de julgamentos provisórios.

O ato de avaliar na vida cotidiana ocorre pela unidade imediata do pensamento e ação. Nesta unidade, a pessoa precisa estar sempre pronta para identificar o que é para si o *verdadeiro*, o *correto*, opções que vão lhe indicar o melhor caminho a seguir e o que fazer. Muitas vezes essa escolha não corresponde a um conhecimento aprofundado, real, daquilo a que se refere a opção.

Heller (1998, p. 33) acentua que cada uma das atitudes humanas se baseia numa atitude probabilística:

Em breves lapsos de tempo somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente.

O caráter provisório desses juízos é resultante da condição de crença, de opinião, que é própria do saber cotidiano. Esses juízos provisórios, assumidos como verdades, impelem a ação do indivíduo nas suas relações diárias, mas podem se alterar, se modificar, na atividade social e individual. As correções desses julgamentos ocorrem mediante a experiência, o pensamento, o conhecimento e a decisão moral individual que orientam a tomada de decisões. O seu caráter provisório conserva-se na própria alteração.

O ato de avaliar exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos é feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Esses posicionamentos, da personalidade dos educandos e dos educadores, são fatores que contribuem para uma avaliação imparcial e fidedigna, pois os procedimentos avaliativos emergem do ser.

Ao fazer um juízo, visando a uma tomada de decisão, o homem põe em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, habilidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias. Nessas relações, estão implícitos não só

os aspectos pessoais dos indivíduos, mas, também, aqueles adquiridos em suas relações sociais.

A opção de uma pessoa entre ficar em casa lendo ou participar de uma atividade esportiva ou de ir a um comício, por exemplo, vai ser orientada pelos juízos que esta tiver feito quanto a essas opções. Para tomar a decisão, à pessoa em questão, às vezes em breves lapsos, utiliza a maioria dos elementos ora relacionados.

O ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida. Desta maneira admite-se que a avaliação também está presente em todas as ocasiões momentos vividas em sala de aula. O dia-a-dia da sala de aula não se separa da cotidianidade de cada um dos indivíduos que aí se relacionam. O ato de avaliar está sempre presente, portanto, nos momentos desfrutados pelos alunos da classe.

Alunos e professores estão permanentemente avaliando a tudo e a todos. São formulados juízos em diferentes sentidos, orientar a tomada de decisões e o estabelecimento de relações que podem ser as do grupo como um todo, indicando o professor (como a participação em uma excursão), ou simplesmente particulares, de grupos menores (*a turma da bagunça ou a turma de trás*), ou mesmo individual (o aluno *puxa-saco*).

O tema avaliação em educação é motivo de muitas discussões. Alguns educadores são contrários à obrigatoriedade da aplicação de provas escritas, com argumentação de que *provas* não avaliam. Outros não encontram outra maneira de avaliar seus alunos, a não ser mediante os tradicionais testes escritos. A final, o que é avaliar? *Avaliar é aplicar ou estimular o merecimento de. Calcular, estimar computar; reconhecer a grandeza, a intensidade de* tal como define Ferreira (2003, p. 205).

Bloom (1983), por sua vez, define avaliação como possibilidade de encaminhamento de uma metodologia, de um processo definido, a partir do qual se chega a um resultado objetivo. Na perspectiva da aprendizagem, a avaliação

possibilita a relação teoria e prática e serve como elemento julgador desta vinculação:

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos moldes desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são ou não igualmente efetivas ao alcance de fins educacionais (Bloom, 1983, p.2).

Define, portanto, a avaliação como concebida na perspectiva dos valores inerentes ao processo de aprendizagem. É, por conseguinte a educação a interferência de valores quantitativos e qualificativos, no sentido de fazer um julgamento do processo no qual estão imediatamente relacionados à educação, escola e aluno:

A avaliação é um processo acerca do valor de idéias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc. realizadas com um determinado propósito. Implica no uso de critérios e de padrões, efetividade, economia ou suficiência de pormenores. Os julgamentos podem ser qualitativos ou quantitativos e o aluno pode determinar os critérios respectivos, ou outros podem fazer em seu lugar (op. cit., 1983, p. 3).

A avaliação assim definida é considerada como o estágio final do processo educativo que atravessa a fase do conhecimento, compreensão, apreciação, análise e síntese. Com efeito, o avaliador utiliza como padrão de excelência critérios valorativos acerca dos resultados do processo educativo que considera adequado a uma aprendizagem de qualidade.

Medeiros (1980) compreende que em educação, o educador procura averiguar se as modificações que visam operar no comportamento dos educandos estão sendo de fato alcançados. A avaliação vista por esse leva à obtenção sistemática dos resultados alcançados e à comprovação periódica das mudanças conseguidas nos educandos (p. 11). Assim, o professor pode verificar não só os níveis de aprendizagem, mas também a eficácia de seu trabalho.

Thorndike e Hagem (apud.VASCONCELOS,1992, p. 33) definem a avaliação como sendo

a descrição de algo em termos de tributos selecionados e o julgamento do grau de aceitabilidade do grupo que foi descrito. O algo descrito e julgado pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente um programa escolar, um procedimento curricular ou o comportamento de um indivíduo ou grupo.

Bradfield e Moredock (1974, p. 2) dizem que *avaliar é medir um valor e uma dimensão mensurável do comportamento, em relação a um padrão de natureza social ou científica.*

Vasconcelos (1992, p. 33) define a avaliação educativa como

um processo complexo que começa com a formulação dos objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados para saber em que medidas os objetivos foram alcançados, culminando com um juízo de valor

Fleming (1974, p. 18) expõe sua idéia de que

a avaliação é um processo e não uma simples atividade isolada. Ela é contínua e constante e envolve o levantamento de hipóteses. A avaliação é mais que um teste é mais que uma medida. Ela deve se tornar o fator essencial em torno do qual o trabalho do planejamento do currículo se realiza.

Avaliar deveria ser um meio de se desenvolver o processo educativo, um instrumento de aprendizagem, no entanto, a avaliação se tornou um instrumento de dominação, controle, seleção social, discriminação, repressão, de vingança (acerto de contas). (VASCONCELOS, 1992, p. 33).

A definição que mais se aproxima ao processo avaliativo empregado pelas escolas atuais é a de Luckesi (2000), que diz: *Avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.* (p.33).

Nesta perspectiva, avaliar é formular um juízo de valor. Logo, requer uma observação quantitativa sobre um objeto, a partir de critérios preestabelecidos. Na verdade, este procedimento não acontece e a avaliação não passa de uma formalidade que se deve cumprir com objetivos de promover ou reprovar os alunos e classificá-los como insuficientes, regulares, bons e excelentes.

Para a maioria dos educadores, a avaliação da aprendizagem é vista como uma operação na qual a qualidade de uma iniciativa educacional é julgada. Isto significa que para grande parcela dos educadores, o termo avaliação significa o julgamento de valor de uma iniciativa educacional com um currículo, um curso ou um procedimento de ensino. De modo geral, as avaliações são consideradas como ponto de partida para uma tomada de decisão (AFONSO, 2005).

O mister da avaliação deveria ser avaliar se os objetivos para a execução do ensino aprendizagem foram alcançados, pelos alunos nos aspectos relativos à produção, operacionalidade, interesse, entrosamento do grupo. Só assim, pode-se saber se o aluno adquiriu os conceitos e habilidades de que necessitará na prática da sua própria vida.

Os PCNs (1997) aduzem que:

a avaliação é compreendida como: elemento integrador entre a 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; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (p. 83).

Tomar a avaliação nessa perspectiva e nesses sentidos requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o ensino aprendizagem e não somente após a realização de etapas de trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes

constantes, num mecanismo de regulação do ensino aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Luckesi (2000) revela que a avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Nesta abordagem define que, a avaliação, para ser compreendida, solicitar significados fundamentais: - a avaliação como sinônimo de mensuração quando se manifesta como técnica, oferecendo sólida base de fidedignidade e objetividade. Todavia, sujeita desvantagens informais; - avaliação como congruência, que determina a relação entre as performances objetivas, especialmente as comportamentais; e, - avaliação como julgamento. Sobre esta última o autor ensina:

A avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Um juízo de valor se busca apenas nas propriedades físicas do objeto, estabelece o valor do objeto, mas se baseia nas propriedades físicas do objeto frente a uma finalidade, estabelece o valor do uso (op. cit., p. 27).

Ambos, valor do objeto e valor do uso, exigem um novo elemento o padrão ideal de julgamento préestabelecido, designado critério . Por outro lado, o valor do uso se caracteriza basicamente pela finalidade a que serve o objeto que está sendo avaliado. O produto da avaliação educacional deve ser julgado em face da expectativa dos fins a serem atingidos.

2.2 O Papel da Avaliação

Dentro de quaisquer que sejam as situações educacionais, a avaliação é sempre acompanhada de dúvidas, incertezas e, muitas vezes, incoerências, no entanto, é um processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Na sociedade, reserva-se às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, suportam, atestam o conhecimento ou a capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia.

Autores como Medeiros (1980), Luckesi (2000), e Enguita (1989) analisam a avaliação com uma visão crítica e afirmam que ela pode exercer duas funções a diagnóstica e a classificatória:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (...) (LUCKESI, 2000 p. 35).

Libâneo (2004), também, considera, que, nos diversos momentos do processo ou ensino, a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções - pedagógico-didática, diagnóstica e de controle.

A função pedagógico-didática refere-se ao cumprimento dos objetivos gerais e específicos no processo educativo, quando se comprova sistematicamente. Pelos resultados obtidos no ensino, comprova-se ou não o desenvolvimento no atendimento das finalidades sociais do ensino de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade de inseri-los amplitude da transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social.

No cumprimento de sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros possibilita o aprimoramento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A função diagnóstica permite identificar os avanços, recuos e dificuldades, tanto nos alunos como no professor, que, após constatarem tais dificuldades, devem procurar ou não modificar a maneira de ensinar para atingir com clareza e eficácia os objetivos.

Dentre as funções da avaliação, a função diagnóstica é a mais importante e precisa, porque possibilita a avaliação do cumprimento da função

pedagógico-didática e, ao mesmo tempo, dá sentido pedagógico à função de controle. A função diagnóstica dá-se no início e no final das aulas. A etapa inicial é considerada como uma sondagem de conhecimento e experiências.

Durante a avaliação, são reconhecidos a assimilação e transmissão; a ocasião em que o educador se aproveita da totalidade avaliativa para a correção das falhas, esclarecimento de dúvidas, estimulando essa fase para a continuação do processo. No final, avalia-se não para dar nota, mas para colher os resultados (*feedback*). A função de controle funciona como os meios e a frequência das variações e de resultados.

Para tanto, existe um controle sistemático e contínuo que permite identificar no professor e no aluno uma interação recíproca. No momento diagnóstico, ainda, não se deve quantificar o resultado. O controle final se refere às variações efetuadas durante o bimestre, ou no período em que a escola terminar.

Portanto, a função de maior importância no processo de avaliação segundo Tyler, Taba, Popham, (*apud*, VIANNA, 2000) é a diagnóstica, pois pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos quanto à presença ou ausência de habilidades, capacidades e interesses, possibilitando identificar pontos que sejam necessários para dar mais atenção e propiciar experiências adequadas ao nível do desenvolvimento dos alunos.

2.3 O Ato de Avaliar no Cotidiano da Sala de Aula

Em seu sentido amplo, existem, nas relações de sala de aula, dois posicionamentos básicos nem sempre convergentes: o do professor e o do aluno.

O professor emite juízos, quase sempre provisórios, que vão de opiniões genéricas sobre a turma (boa, fraca, desordeira...) até os julgamentos sobre cada um dos alunos em particular.

Os alunos também avaliam os seus colegas e, principalmente, o professor. Este é avaliado sob diferentes critérios, que vão desde sua aparência pessoal até as suas atitudes frente à turma ou sua relação, em termos de conhecimento, com a matéria que ensina.

Esses juízos, positivos ou negativos, podem recair em atitudes diferenciadas e que se limitam, em termos extremos, a uma atitude de atenção permanente às mudanças ocorridas no comportamento da pessoa que está sendo avaliada, ou se cristalizam em posições estereotipadas, originando preconceitos.

Um professor que, por exemplo, rotula determinada turma de *incapaz* ou de *bagunceira* e, mesmo em situação em que demonstrem evidente mudança no comportamento dos alunos, não consegue ultrapassar esse juízo inicial, pois, em geral, apresenta atitude cristalizada, preconceituosa em relação a turma que havia sido categorizada como inadequada.

Esses juízos são também responsáveis pelas tomadas de posições de ambas as partes – professores e alunos – e que vão desde a colaboração e participação positiva até os atos de resistência e oposição.

No caso do professor, os juízos emitidos definem a forma de seu relacionamento com os alunos, a distribuição de prêmios e castigos, punições e elogios, conforme estes se aproximem ou não de suas expectativas, de sua concepção do que seja correto, do seu sentido particular de verdade (LUCKESI, 2000).

Instituída pela organização escolar como a detentora do saber verdadeiro, a figura do professor confunde-se com a do cientista, o descobridor da *ciência*. Seu conhecimento, por mais desatualizado que esteja, é considerado como parâmetro da verdade, sob o qual são julgados todos os alunos sob sua orientação.

Na efetivação da prática do professor e nos julgamentos por ele efetuados estão presentes outros elementos, além dos ligados exclusivamente ao conteúdo da matéria em questão. Como anota Ezpeleta (1984) o *conhecimento que*

um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida (p. 10).

Nas relações cotidianas de sala de aula, o professor apresenta muitas práticas e saberes aprendidos em outros ambientes, outras situações e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar.

O caráter dinâmico e subjetivo de formulação desses juízos provisórios faz com que o professor emita avaliações diferentes mesmo em situações aparentemente semelhantes. Neste sentido, pode ocorrer que um professor julgue diretamente dois alunos que passaram por situações semelhantes, apresentando o mesmo resultado. Nesta situação, está presente na efetivação dessas avaliações todo um forte contingente de elementos ligados à individualidade do professor, às relações entre eles e cada um dos alunos, e às condições histórico-concretas em que ocorre cada uma dessas situações (LUCKESI, 2000).

É nesse espaço dinâmico onde diferentes juízos são formulados por diferentes pessoas em interação permanente, que não mais privilegiar apenas um elemento do grupo em suas opiniões. É nesse espaço limitado de sala de aula onde ocorrem avaliações diferenciadas a todo instante, que não cabe mais apenas privilegiar um segmento parcial, fragmentado, cristalizado (quando baseado apenas numa prova – do crime será?) de avaliação.

Então, como situar a avaliação então? Em que sentido deve ser entendido o ato avaliativo executado em sala de aula? Que relações devem existir entre o ato de avaliar e o projeto educativo da escola? É o que se pretende refletir em seguida.

2.4 O Ato de Avaliar e o Projeto Educativo da Escola

A avaliação desenvolvida durante o ensino/aprendizagem deve estar vinculada a um projeto educativo mais amplo que, na sua elaboração ao nível escolar, deve contar com a participação dos professores, alunos, demais

profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade onde a escola se localiza.

O projeto educativo desenvolvido na escola deve conter condições gerais amplas ligadas às características de nacionalidade do conhecimento a ser desenvolvido, garantindo-lhe assim a unidade no contexto amplo da sociedade nacional e, também, no outro extremo, deve estar ligado aos elementos resultantes das relações escola-comunidade (VIANNA, 2005, p. 96).

A partir dos objetivos estabelecidos no projeto da escola, o professor orienta os objetivos particulares de sua disciplina, buscando sempre o atendimento das expectativas, interesses e necessidades dos alunos. O professor deve estar sempre questionando sobre

O valor do trabalho que está realizando com seus alunos e, se ainda não se perguntou – o que faço na minha sala de aula contribui de alguma forma para uma vida mais humana? – inconscientemente não estará reproduzindo o modelo de sociedade vigente? Qual será a opção do educador: reproduzir a atual sociedade ou lutar para transformá-la? (VIANNA, 1992, p. 24).

Se a opção do professor for por uma educação que possibilite aos alunos o acesso a instrumentos que auxiliem na transformação da sociedade, os seus objetivos devem enunciar claramente essas proposições; deve ficar evidente o que é essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos relevantes, com a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de orientar o seu próprio aprendizado.

Nesse sentido, o que deve o professor pretender em sua atividade cotidiana em sala de aula?

O docente deve estar, então, comprometido não apenas com a simples transmissão de um saber elaborado que os alunos se limitam a estudar e a esquecer. Seu compromisso está ligado a um processo complexo por onde esse saber é adquirido paulatinamente pelo aluno, de forma crítica, relacionando com

seu universo se preferências, de forma desafiadora, procurando formas criativas e competentes de fazer as mesmas coisas, mesmo aquelas tradicionalmente consideradas bem feitas.

A opção por uma educação transformadora exige, necessariamente, posicionamentos diferentes de professores e alunos daqueles que tradicionalmente são assumidos no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem.

Do professor é solicitada, antes de tudo, competência para ensinar. O professor ideologicamente comprometido com uma proposta de educação transformadora deve estar inteiramente consciente da importância política de sua competência no ato de ensinar.

O professor deve ter consciência, também, de que seus alunos se apropriam

Diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos e das instituições... se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras de jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito (VIANNA, 1992, p. 24).

Para atuar eficientemente, frente a essas exigências, o professor precisa possuir competência não apenas no domínio do conteúdo da disciplina ministrada mas, também, no conhecimento de propostas alternativas para trabalhar o conteúdo de maneira a ser apreendido, em suas relações complexas, da melhor forma possível. Precisa também ter capacidade para orientar as ações pedagógicas de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos.

Do aluno é exigido muito mais do que o simples estudo da matéria, cabendo-lhe não apenas o exercício de sua capacidade de memorização e, após a execução do ato ritualístico da avaliação, o esquecimento. O aluno terá participação dinâmica na sala se aula executando um esforço, no ato de aprender, onde deverá fazer funcionar os seus sentimentos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentidos, paixões, idéias e ideologias; ou seja, tudo aquilo que põe

permanentemente em funcionamento ao elaborar os juízos provisórios em sua vida diária. No caso em questão, esses juízos serão realizados em relação a um objeto de conhecimento específico, apresentado pelo professor.

As tarefas relacionadas ao ensino-aprendizagem não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas, apenas, em momentos isolados, muitas vezes totalmente desvinculadas da realidade diária de sala de aula, e onde os alunos precisam responder a questões sobre um saber cristalizado.

2.5 A Recuperação da Aprendizagem e Não da Nota

Ensina Depresbiteris (1989), que a recuperação é um aspecto que deve ser refletido quando se fala em avaliação da aprendizagem.

Verifica-se é que, na maioria das vezes, a recuperação é realizada no final do período letivo, servindo apenas para o aluno recobrar a nota, sem que se atue no mais importante: seu aprendizado

Dessa maneira, entre o período de avaliação e a fase de recuperação, dificilmente ocorrem à análise dos problemas de aprendizagem e as ações para diminuí-los. Aplica-se outra prova, caracterizada erroneamente como a própria recuperação, e atribui-se uma nova nota.

Interessante é observar, também, que essa nota, em vez de representar o desempenho manifesto na recuperação, é geralmente o produto de uma média entre a nota de avaliação e a de recuperação, desconsiderando o esforço que o aluno possa ter feito para reaprender.

Diante desse quadro, é necessário que, ao pensar em avaliação da aprendizagem, sejam analisadas algumas questões tais como: que significa a recuperação no processo ensino aprendizagem? De que forma a escola como um

todo contribuirá na recuperação do aluno?. Que fatores específicos o professor deve levar em conta ao planejar e executar a recuperação do aluno?

3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DE ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

3.1 Retomada Histórica da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação, a exemplo da educação, não é algo a estagnar no tempo e ambiente. Ambos evoluem com a sociedade. Assim, compreender a avaliação, hoje, requer antes um estudo de sua história. E a melhor forma de compreender essa história da avaliação é situá-la nas diversas tendências pedagógicas propostas tanto por Saviani (1991) quanto por Libâneo (2004). Essas tendências, para efeito didático, podem ser agrupadas em conservadoras e liberais. É interessante conhecer as características da avaliação em cada uma dessas tendências para que se possa, embasado de um maior referencial teórico, compreender a avaliação tal como é hoje utilizada nas escolas públicas e quais as tendências futuras.

No Brasil, as primeiras práticas docentes e os modelos de ensinar foram alvo de influências da pedagogia do saber tradicional, do caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente os Jesuítas, nessa área. Havia uma centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que ele possuía, mas não produzia. Eram verdades, dogmas a serem repassados e aceitos sem relação com o saber da experiência. O papel do professor era de mero transmissor do saber (LIBÂNEO, 2004).

As agências formadoras se fixaram dentro desta posição apresentando resquícios fortes ainda em dias atuais. Existem muitos educadores resistentes a mudanças, sem possibilitar ao aluno um questionamento crítico do que aprendeu (conteúdos de ensino) e da aplicação prática desta aprendizagem, retirando do aluno qualquer iniciativa de avaliação. Toda a prática pedagógica vivenciada no

colégio é produzida por um sistema de controle rígido. Conteúdos, objetivos, são elaborados, impostos e controlados. Neste quadro, o aluno é apenas um agente passivo neste sistema e nesta prática.

Coerente com a lógica iluminista da escola tradicional onde a transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis é a tônica de ensinar e aprender, a avaliação é utilizada como instrumento para verificar a desse conteúdo, da forma repetitiva e memorizada.

Instrumentos são utilizados em curto prazo (argüições orais, exercícios de casa, sabatinas) e em longo prazo (provas orais e escritas, trabalhos). O sistema de nota é rígido e relacionado com normas disciplinares. A avaliação tem caráter punitivo (castigos inclusive físicos, admoestações, apelos à família, reprovação) dentro de uma conotação muito forte da competição individual (medalhas, títulos de honra, diplomas, anéis, prêmios etc.).

O professor situa-se avaliação como fiscal e a prova passa a ser o fim do ensino. Só o aluno é avaliado pelo juiz-maior sob olhar vigilante do mestre. A avaliação é, portanto, autoritária, elitista, unidirecional e quantitativa, caracterizando-se como medida do conhecimento.

Este tipo de posição avaliativa penetrou e se fixou na prática dos professores de tal forma que atualmente a cultura da prova, da premiação, da punição, dos deveres de casa ainda é enraizada e presente nas escolas de nossa cidade. A condição do professor como juiz, fiscal permanente, vive na cabeça e na prática dos professores, reforçados pelo autoritarismo da sociedade, do Estado e da família, embora muitas vezes de forma camuflada.

A pedagogia tradicional, ao centrar o processo de ensino no professor, faz com que o aluno adquira um tipo de conhecimento não crítico, mera soma de informações. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno muito menos com as realizações sociais (LIBÂNEO, op. cit.).

O saber científico, fundado nas Ciências da Natureza, relegava o fundamento religioso, profundamente clássico, valorizava a literatura e a erótica e desprezava o estudo das ciências.

As Ciências da Educação, com bases nas teorias do psicólogo americano Rogers (1977 apud LIBÂNEO, 2004), trazem um discurso pedagógico influenciado pelos saberes psicológicos e psicopedagógicos. O saber do educador deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, centrando-se no educando.

Como se percebe, esta proposta (escolanovismo) é oposta aos postulados e à prática pedagógica da chamada escola tradicional. Nesta prioriza-se a aquisição do conhecimento, valorizando sobretudo a dimensão cognitiva do educando. Não interessa a esta educação o sentido social dos conhecimentos transmitidos.

A proposta rogeriana é de cunho marcadamente psicológico. Por aí se percebe sua estreita relação com o movimento escolanovista, calcado no psicologismo, como anota Tardif (1991):

Caricaturando um pouco, poder-se-ia dizer que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato de saber. O saber do professor passa, então, para segundo plano: ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando (p. 27).

Esse pensamento pedagógico tornou-se científico, mediante os pressupostos de Rogers, Dewey (apud LIBÂNEO, 2004) e os seguidores da Escola Nova, porém, o que se questiona é o fato de que, ao se ter como centro o processo de ensino no aluno, desvaloriza-se a experiência do professor, e se abandona os alunos a um ato solidário de ensino.

A consciência política, camuflada pelo psicologismo aparentemente neutro, atendia aos interesses da democracia burguesa liberal, com predomínio de visão individualista e reformista da sociedade, Havia total inconsciência em relação às lutas de classes sociais.

As contradições desse modelo eram sentidas e questionadas pelos diversos segmentos da sociedade cível, principalmente pelos movimentos dos educadores e dos estudantes. Influenciada pelas teorias psicológicas, a avaliação obedece aos modelos subjetivos ou idealistas nos quais se admite que o sujeito conhecedor tem predominância sobre o objeto do conhecimento.

Vale ressaltar que, dentre estes modelos, não existe preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declarava-se que ela é possível e determinada pelo sujeito, que conhece o aluno a partir de suas experiências e valores.

Coerentes com esta linha de pensamento, pode-se afirmar que avaliação é um processo fluído e voltado para os interesses e esforços dos alunos.

O mais importante é aprender e o avaliativo é exatamente esse processo. Surge a escola de conceitos em substituição às notas, num enfoque apenas qualitativo, dando ênfase às atitudes. O professor deixa de ser o único avaliador, dividindo com o grupo essa tarefa. Não importa mais o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a freqüência e a pontualidade. É portanto, caracterizado como avaliação de desempenho em sala de aula.

Procurando ressaltar a importância de respeitar o ritmo individual de cada aluno, para aquisição de aprendizagem significativa, iniciaram-se a valorização da *auto-avaliação*, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

A partir de uma análise dos textos de Rogers (1977 apud LIBÂNEO, op. cit.), percebe-se que dois princípios básicos estão na base.

O primeiro, é o princípio de que o educando tem interesse em aprender aquilo que para ele é significativo.

O segundo princípio é a confiança profunda que Rogers deposita na positividade do educando. Para esse autor, ocorrendo a aprendizagem, é confiável a auto-avaliação que o aluno faz do seu desempenho.

O que se refere aos instrumentos utilizados esse tipo de avaliação abriu espaços à elaboração de questões abertas, nas quais o sujeito constrói sua própria resposta em vez de dar respostas padronizadas. Embora mais aberta, nesta perspectiva, a avaliação da abordagem subjetiva perde o caráter de avaliação do conhecimento, limitando-se ao aspecto comportamental. Portanto ela se apresenta fluida, tendenciosa e elitista.

A matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a realidade, uma vez que permanece no âmbito das análises *abstratas* e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

Além disso, esta abordagem trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a qualificação dos educadores em avaliação, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionista, ou seja, avaliar para verificar comportamentos aprendidos.

3.2 A Avaliação na Perspectiva do Tecnicismo Pedagógico

Libâneo (2004) assinala que a modernização das sociedades ocidentais alastra-se à ciência instrumental, de inspiração positivista, com o predomínio da racionalidade técnica, legitimando a organização do trabalho e justificando uma hierarquia entre os grupos profissionais.

Houve, no entanto, uma separação nítida e justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. O educador passa a ser um prático voltado para a solução de problemas.

Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar. A questão

básica desse modelo educacional encontra-se nos próprios fundamentos da sociedade capitalista que possui sua lógica para explicar a divisão social do trabalho.

Internamente a escola passa por uma divisão e aí se encontram as especialidades técnicas da Educação. Esta realidade é justificada por uma visão dicotômica que concebe a teoria e a prática como componentes isolados e mesmo opostos (LUCKESI, 2000).

De acordo com esta óptica, sente-se que a teoria se basta nela mesma, podendo pesar, elaborar e teorizar. A prática, concebida num sentido puramente utilitário pelo pragmatismo pedagógico, se contrapõe à teoria, cabendo-lhe executar, agir, fazer as coisas. Assim, a teoria atrapalha a prática e esta dificulta o trabalho teórico. Como conseqüências, têm-se

uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem ser efetuadas através da prática, conduzem a um verdadeiro desastre o processo educativo, pois, nele teoria e prática caminham harmoniosamente (DAMASCENO, 1987, p. 62).

Para se ensinar, não se exigia do avaliador um bom preparo intelectual, sendo suficiente, apenas, uma formação rápida e precária dos conteúdos. Exigia-se, principalmente, um bom embasamento dos métodos e das técnicas de ensino e com a definição dos objetivos a serem atingidos. A conseqüência foi evidentemente um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de vir a ser um professor que questionasse a realidade, que perguntasse pelo sentido de sua prática, ou que assumisse uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. E isso, naquela época, era fundamental para a reprodução do sistema educacional que requeria um profissional submisso ao poder dominante.

Qualificações como cumpridor dos seus deveres, honradez, estima, dedicação e tantas outras do gênero já não eram necessárias para o educador. A exacerbação do técnico, do formal e do oficial desumanizou o profissional de Educação, roubando-lhe a identidade.

A formação e prática especialista em educação, portanto, levou o educador a se alienar em relação ao saber que ele poderia produzir, construir e estabelecer uma divisão interna na escola entre os que pensam e os que executam a educação.

Diante da realidade, os pensadores da educação (técnicos) não passavam de meros executores. Até hoje, o quadro pouco mudou e o corpo docente parece ter permanecido um corpo de executores, tal foi a influência do positivismo e da ideologia instrumental nas *práxis* educativas.

É importante frisar que o professor, com divisão social do trabalho, tende a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a pensar e controlar a produção do ensino. A essência do homem e do profissional é tirada, ou seja, o seu pensar e sentir. É a dimensão de pessoa que é atingida, transformando-o num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina.

Num enfoque de ensino como condicionamento através de reforço de respostas e como controle de comportamento individual em face dos objetivos pré estabelecidos, a avaliação é instrumento padronizado de respostas objetivas.

Os testes de marcar, as instruções programadas, são os instrumentos principais. Não se exigem interpretação de pensamento, desenvolvimento de idéias e sim repetição ou escolha de respostas prontas. Como se pôde constatar, o País estava em plena ditadura militar, e essa tendência tecnicista veio de encontro aos questionamentos da vida política.

O tecnicismo, como se pode constatar, prejudicou sobretudo as escolas públicas. Uma das conseqüências funestas do tecnicismo é a excessiva burocratização do ensino, mergulhando os professores numa proposta educativa inadequada à construção e produção do saber crítico.

Durante o trabalho automático das práticas educativas, que se adotava como centro as atividades mecanicistas, a comunidade educacional sentiu que o

tecnicismo implantado na educação, no que diz respeito à avaliação do ensino-aprendizagem, eram avaliações quantitativas limitadas, escassas de conteúdo, embasadas numa concepção estreita de conhecimento. O grande avaliador é o banco de testes elaborado por técnicos em avaliação com perguntas divulgadas em livros didáticos que também contêm as respostas.

O professor e o aluno se tornaram objetos de uma máquina de pensar externa, e a avaliação servia apenas para limitar o aluno ao conhecimento padronizado.

Estas reflexões, quando cotejadas com o sistema avaliativo implantado nas escolas públicas atuais, evidenciam que existe um número significativo de professores especializados, não será à volta do tecnicismo disfarçado?

Mesmo com o surgimento de outra óptica de avaliação, no terceiro milênio, é preciso ficar bem claro que coexistem dois tipos de saber: o tecnológico e o crítico. Há no pós-modernismo todo o movimento de reforço para uma lógica de consumo dos saberes escolares, situando a escola segundo o ponto de vista do estudioso. Sobre isto Tardif (1991) assinala:

A escola é relativa a um mercado, um espaço social, onde se oferecem aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem) saberes – meios, trabalho e sua adaptação à vida social (p. 32).

Na perspectiva tecnológica neoliberal, o educador especialista está em declínio, pois este não dá mais conta das necessidades do mercado. É preciso um educador eclético, possuidor de um saber também eclético, e, sobretudo, que tenha iniciativa, saiba tomar decisões e realizar várias tarefas. Não é questionando ou exigindo competência no saber e na comunicação, mas somente no fazer, no realizar. É o predomínio do saber prático, embora com maior desenvoltura e criatividade. O sentimento é posto de lado e as capacidades comunicativas são desenvolvidas para melhor convencer os alunos do projeto que a sociedade vivencia.

Defende-se a idéia de que o projeto tecnológico leva o professor a uma proletarização porque destrói o indivíduo que é paulatinamente substituído pela máquina e impossibilita-o de controlar o ensino. Exemplos típicos desse modelo é o ensino à distância, implantado na rede federal de ensino do País. A proletarização acontece, na verdade, independentemente das vontades individuais. É uma seqüência necessária a uma dada condição material posta no processo produtivo, que só foi possível na produção capitalista.

A instalação de máquinas automáticas, formando um sistema integrado de produção automatiza e reduz mais a necessidade de qualificação do educador.

Para a Eletrônica e a Informática, o trabalho passa a controlar a si mesmo, dispensando a intervenção do homem como seu executor. Isto para a Educação é bastante preocupante! E se complica mais porque se tem consciência de que a ação do professor acontece com pessoas e não com coisas.

O professor trabalha com algo diferente, algo vivo e com as mesmas características dele; portanto, com vontade, com sentimento, necessidade e desejos, com capacidade de pensar e de amar. A relação máquina-professor, máquina-aluno não leva nada disso em consideração.

Como educadores, as conseqüências desses modelos poderão ser as mais nefastas, embora a publicidade indique o contrário, tais como: o professor aos poucos será substituído pelas máquinas, colocando-o apenas como um orientador-técnico. O saber do professor, o seu pensar, ficará limitado ao *pensar sobre o fazer*, alienando o professor porque ele não terá controle sobre o processo, o controle é da máquina. Por isso, ele será desmotivado, tornando o trabalho monótono e desinteressante. Como a máquina é superior ao professor, ele não precisa ser bem pago, ou melhor, só mais competente dentro da visão neoliberal. Por conseguinte, os professores serão bem pagos, criando elitismo dentro da carreira docente ou jogando-os a exercerem funções paralelas. Exemplo disso são os *centros de excelência*, que exigem professores *excelentes* e, por via de conseqüência, são bem mais remunerados.

O professor, na perspectiva neoliberal, será reduzido ao limite máximo permissível de sua força de trabalho, ou do complemento da máquina, portanto mais desqualificado ainda, destruindo sua capacidade de criar, produzir, sentir.

Em avaliação, o modelo da padronização, da generalização, volta com força total. A ênfase nas respostas prontas, e no pensamento objetivo, embora aparentemente mais flexíveis, é uma tônica que já se percebe na prática avaliativa das escolas, onde o ensino é basicamente tecnológico. A produtividade e a competitividade tomam formas inovadoras e atraentes. Professores e alunos passam a ser *robôs* da máquina pensante.

3.3 A Avaliação na Perspectiva das Tendências Pedagógicas Críticas

O limiar do século XXI assegura a emergência de novos saberes que fundamentam o trabalho pedagógico, sem negar a importante contribuição das ciências e tecnologias como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia e a Economia, entre outras que determinam novos enfoques metodológicos à avaliação (VIANNA, 2005).

A teoria crítica surgida no Brasil na década de 1980 tenta superar a visão tecnicista e a limitação das teorias crítico-reprodutivistas, nas quais a avaliação se baseava, fundamentalmente, no rendimento escolar do aluno e concede à educação um enfoque de inter-relação recíproca entre a educação e sociedade.

Tendo como fundamento teórico o materialismo dialético, a educação abre espaço para a ação transformadora da escola, em estreita ligação com a transformação do sistema de produção.

Nos anos 1980, a educação brasileira foi marcada pelo surgimento de várias teorias e práticas experimentadas, fazendo-nos entender o deslocamento do eixo de conhecimento da realidade, de uma única visão para diversas visões, e a valorização da experiência de vida.

A década de 1990 imprime nova lógica educativa permeada por uma correlação de forças entre a educação tecnológica-neoliberal e a educação crítica, essa também conhecida como libertadora e comunicativa. O País influenciado, também, pelas abordagens cognitivistas, relacionadas com a elaboração do conhecimento, delinea um projeto pedagógico que não pode ser considerado isoladamente, isto é, desvinculado das dimensões afetivas, morais e sociais do contexto mais amplo do desenvolvimento humano.

A evolução daqueles aspectos demonstra a interação das abordagens teórica subjacentes, de tal modo que às transformações intelectuais observadas numa determinada fase correspondem as modificações na afetividade, na socialização e na moralidade de toda comunidade educativa.

A avaliação na teoria crítica, no entanto, é entendida como suporte teórico do conhecimento vinculado à prática social do seu produto, portanto não pode estar desvinculada da forma pela qual os homens se relacionam e com a natureza, para produção e reprodução de suas condições de subsistência. Nesta perspectiva, o pensamento de Franco (1995) se expressa: *Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento humano da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação* (p. 66).

Constata-se, de acordo com Franco (op. cit.), a veracidade da dimensão relacional de tudo o que se refere às ações humanas, pois, as ações humanas não são, nem poderiam ser, atos isolados e sim fatos (engendrados) no conjunto das relações sociais impulsionadas por motivos específicos e orientadas para a finalidade consciente. Assim a avaliação da aprendizagem, também, não pode ser vista de forma isolada, mas como parte do todo da escola e, por isso mesmo, deve ser assumida por toda a escola e pelo sistema educacional.

Fatores como ativismo na escola, número excessivo de alunos por classe, falta de tempo para encontros e reflexões dos educadores e exigências burocráticas, dentre outros, são obstáculos seriíssimos para uma avaliação de

qualidade. É preciso que as condições da escola sejam favoráveis ao clima de reflexão e de autocrítica, de uma atitude de acompanhamento, envolvendo toda a comunidade educativa. Nessa perspectiva, o sistema como um todo também tem sua parcela de responsabilidade, e também deverá se incluir nesse processo.

No panorama da “Pedagogia crítica”, destaca-se como fundamentais dois elementos para a construção do processo avaliativo: a vivência da interdisciplinaridade, que envolve força, e integração, e a participação da comunidade educativa para essa nova atitude avaliativa.

A avaliação, um dos momentos do ensino aprendizagem, se tornar, ultimamente, objeto de muitas críticas: questionam-se suas técnicas, sua validade e função como controle de conhecimento, e dissimuladamente, como controle das oportunidades educacionais e sociais. O conceito de avaliação depende do tipo de tendência pedagógica, da espécie de sociedade e do gênero de homem que se quer formar. Na percepção escolar tradicional, o aluno é visto como um recipiente que deve armazenar conhecimentos ou cultura. Valoriza-se o aluno enciclopédico e a avaliação busca medir o *quê* e o *quanto*. É autoritária e disciplinadora e só ao professor é dado o direito de avaliar. A prova dissertativa é a mais usada (HOFFMAN, 2003).

De acordo com Piaget (1970), na Escola Nova o aluno é visto como um ser único em seu aspecto psíquico. O professor deve guiá-lo nas suas aprendizagens conforme seus interesses. Ele é um facilitador da aprendizagem. O processo de aprender é o mais importante. Pouco importa o produto. Valorizam-se os aspectos afetivos mais do que os cognitivos. A avaliação é vista como individual e própria do aluno. Enfatizam-se os trabalhos, o desempenho grupal e a auto-avaliação. A avaliação é vista como acompanhamento do processo.

Já na Escola Crítica, o aluno é percebido como sujeito, pessoa sócio-política, situada historicamente para quem à escola deve representar a superação do estágio do senso comum para a consciência crítica. O professor é o educador competente que direciona o ensino-aprendizagem. A avaliação é vista como um meio de investigação da aprendizagem para o redimensionamento do processo,

tendo em vista garantir a qualidade do ensino. A avaliação utiliza o instrumental disponível, rigorosamente planejado, mas sem autoritarismo. É cooperativa, é responsabilidade de todos, é dinâmica e não estática, captando o processo sem abandonar o produto. Ela soma a importância do ensino-aprendizagem e a complexidade de se avaliar objetivamente seus resultados.

De acordo com Goulart (1987), seria a formação de homens repetidores do que está sendo feito? Seria a formação de homens críticos, capazes de interferir no processo social? Ou seria a formação de homens capazes de ver a realidade como realmente ela é?

É necessário julgar se o produto imediato da aprendizagem escolar conduz ou não o atendimento de expectativas finalísticas da educação, pois, nas últimas décadas, o enfoque demasiado técnico levou ao esquecimento do aspecto filosófico da educação. E a avaliação não tem oportunidade para uma análise regional dos fins da ação pedagógica.

4 ALTERNATIVAS À AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

4.1 Avaliação Emancipatória

Segundo Luckesi (2000), a avaliação emancipatória visa a promover no educando a consciência de seu estado atual em termos de aprendizagem, quer dizer, permite ao aluno e ao educando conhecer aquilo que foi e que não foi aprendido dentro de um certo período e referente a algum conteúdo. Este fato antecipa um diagnóstico a partir do qual educando e educador podem sentar para refletir sobre as causas da não-aprendizagem e, assim, tomar decisões acertadas para a sua superação.

Do ponto de vista emancipatório, a avaliação cumpre, segundo Scriven, 1984 (*apud* SAUL, 1988), funções que podem ser classificadas em diagnóstica, formativa e somativa. A compreensão de cada uma dessas categorias avaliativas auxilia o entendimento do teor da avaliação emancipatória.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Segundo Bloom (1983), a avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. É principalmente por meio da avaliação

formativa que o aluno conhece seus erros e acerta e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Ela está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar a identidade do aluno, a deficiência na forma de ensinar, possibilitando reformulação no seu trabalho didático, visando ao aperfeiçoamento.

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final do curso, período ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Toda avaliação realizada segundo esses três aspectos tende a promover mudanças em todas as dimensões do educando. Faz-se necessário que esta avaliação esteja comprometida com o futuro e abra horizontes em todos os sentidos para iluminar o caminho da transformação e beneficiar a todos os agentes que fazem parte deste processo avaliativo, a partir do autoconhecimento crítico.

Não se pode negar que uma avaliação enganadora que não realize normas diagnóstica, somativa e formativa seja eficiente e transformadora. Na verdade, trata-se de uma forma de avaliar que permite a evolução tanto do aluno quanto do educador, bem diferente daquele tipo de avaliação conservadora, cujas características Luckesi (2000) define bem:

no modelo liberal conservador, a prática de avaliação escolar é autoritária e exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidas de equilíbrio social. A avaliação é classificatória e disciplina as condutas cognitivas e sociais do aluno no ambiente escolar (p. 36)

4.2 Avaliação de Aprendizagem - A Descrição de uma Prática Inovadora

Conceber a avaliação como uma prática inovadora requer antes de tudo que se erradique da cabeça de todos os agentes educativo professores, pais e alunos –

a idéia de que avaliação é um fim, e não um meio educacional. A avaliação deve existir, mas não como um fim em si mesma e sim como um ponto de apoio a partir do qual se precederá a uma análise qualitativa do processo educativo. A ponto de vista que a avaliação é suficiente para julgar se determinado aluno sabe ou não sabe, aprendeu ou não aprendeu, pode até ser válida. O que não pode é a coisa ficar por aí mesmo. Quer dizer, se o professor chega à conclusão, via avaliação, de que determinado aluno não aprendeu certo conteúdo, o seu dever é fazer deste dado um fato para tentar recuperá-lo ainda no processo, e não deixar para recuperá-lo somente no final do ano. O primeiro grande passo para uma prática avaliativa inovadora é desfazer o nó ou o mito de que a avaliação é um fim em si mesma e não um meio na educação.

O segundo passo é ter cuidado com as questões cobradas em provas. Essas, na sua grande maioria, não levam o aluno a pensar, muito pelo contrário, induzem a *decorar* uma quantidade enorme de datas, fórmulas e regras, sem que o aluno saiba para que isso tudo lhe serve ou servirá. As questões normalmente são secas, curtas e ambíguas. É preciso que o professor faça uso de questões nas quais, na própria questão, o aluno seja levado a lembrar do conteúdo estudado, a fim de que, mediante a uma associação de idéias, possa responder àquilo que é pedido. As questões devem ser claras, objetivas e relacionadas ao conteúdo estudado em sala de aula.

A substituição de notas por conceitos também pode dar outra conotação à idéia de avaliação. A Secretaria da Educação do Ceará -SEDUC - (1998) substituindo a nota pelo conceito, o que não deixa de ser realmente inovador. Os ciclos de (estudo) e todo o ensino médio já trabalham com esse tipo de avaliação.

Faz-se uso ainda de AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) como forma de avaliar. Pelo uso de fichas apropriadas, os professores acompanham momento a momento os seus alunos, com possibilidades reais de saber quais aqueles que aprenderam e quais os que não aprenderam. De posse das fichas, o professor é então capaz de ter uma visão integral do aluno, descobrindo nele aspectos que dificultam a aprendizagem, bem

como aqueles que facilitam a aprendizagem. É também mediante dessas fichas que o professor tem uma idéia das condições socioeconômicas do aluno.

De posse, então, de todos os dados relativos ao aluno, é possível ao professor emitir mais seguramente um diagnóstico capaz de detectar a causa ou as causas da não-aprendizagem e, a partir daí, por mecanismos próprios, procurar meios de eliminar as dificuldades e propiciar aos alunos, ainda no processo, a aquisição daquele conhecimento não aprendido no decorrer do curso.

A pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a Feira de Ciências também são inovações que se permitem uma avaliação de aprendizagem sem a necessidade do envolvimento de notas. Nestes casos, o domínio do conteúdo pode ser auferido mediante debate, por meio de apresentação oral, via apresentação escrita de trechos explicativas relativos à atividade desenvolvida no projeto ou na Feira de Ciências ou mesmo em outro tipo de trabalho.

Esse tipo de avaliação que busca novos meios de cobrar e de julgar a aprendizagem são muito mais valiosos do que os tradicionais, sendo que uma das suas maiores vantagens está na possibilidade de reduzir a zero as taxas de reprodução e diminuir significativamente as idéias de evasão tão comuns na escola pública. A reprovação de um aluno é realmente algo desumanizante e desestimulador.

4.3 Prática de uma Avaliação Libertadora

Segundo Rosa (1991), a avaliação será tanto mais libertadora quanto mais revestida de aspectos de cidadania. Importa, pois, conhecer mais um pouco do que significa cidadania. Parte-se do princípio de que o conceito de cidadania não é neutro. O projeto cidadão burguês é bem diferente do projeto cidadão da classe trabalhadora, na qual se incluem os educadores. O projeto neoliberal posto em prática pelo poder dominante do Brasil, responsável por inúmeras mazelas que afligem o povo brasileiro, como a fome, o desemprego, a promiscuidade, tem também embutido em sua ideologia o seu conceito de cidadania. A educação tem

serve através dos tempos, para justificar a cidadania definida pelo poder: *A história da Educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicando em novas e mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo* (MEDEIROS, 1980, p. 61).

Há, portanto, várias conotações dadas a estes termos, dependendo do projeto de sociedade que está por trás. Deve-se ficar bem atento para distinguir os diversos termos de segurança sobre o projeto de cidadania que se defende, aquele que tem como horizonte a libertação pessoal e social, movida por transformações que garantem uma sociedade justa e menos desumana.

É preciso ressaltar que se considera, como pressupostos básicos para a cidadania, a liberdade e o direito de pensar, sentir e agir do ser humano. Cidadão é aquele que desenvolve o seu pensar em todos os estádios possíveis. Utiliza-se desse pensar para construir o mundo para si e para os outros e, à medida que constrói, exercita ainda mais sua reflexão. Portanto, criança, jovem e adulto cidadão é aquele que é estimulado a pensar. Precisa-se de pessoas, a partir das crianças, pensando, falando, escrevendo, duvidando e questionando. A dúvida surge como uma virtude e não como um problema. Aqui cabe uma pergunta: será que a revolução tecnológica, que apresenta quase tudo pronto, por meio do computador, da televisão, e que tanto encanta os educadores embevecidos pela influência da mídia não se limita a capacidade de pensar, criar, discutir?

De um lado, tem-se essa avalanche da tecnologia (para poucos), de outro, a ausência completa de recursos que poderiam estimular o desenvolvimento do pensamento, para os provenientes da classe menos favorecida. Ambos limitados na sua formação para cidadania ou por excesso que reprime ou por escassez que exclui. O certo é que ninguém segura a autonomia; é a emancipação do cidadão que exerce a liberdade de pensar, criticar, a partir da infância.

Um processo de avaliação escolar tem, antes de tudo, que caminhar junto na construção desse pensamento.

Segundo Hoffman (2003), a avaliação é o acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Por isso, não se pode insistir na avaliação como recuperação de notas e classificação do aluno.

Portanto, avaliação como processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania tem, antes de tudo, que se voltar ao desenvolvimento do pensar, da reflexão, do questionamento se não aprender à memorização ou repetição de dados.

Hoffman (2003) ressalta a importância da liberdade e do direito de sentir no desenvolvimento do sentimento como condição para a cidadania. O sentimento que começa com a auto-estima ou auto-rejeição. Para ser cidadão, é preciso sentir-se amado, importante, necessário. A partir daí, os outros sentimentos se formam e junto com eles os valores. Como falar de cidadania para crianças, mal queridas, rejeitadas e marginalizadas? Como desenvolver cidadania numa sociedade que prioriza o ter sobre o ser, a competitividade sobre a coletivização, o consumismo sobre o humanismo? Numa sociedade assim, o sentimento é considerado detalhe, um valor menor, e as pessoas são estimuladas à robotização ou padronização de comportamento. Sofrimento de violência, individualismo, esperteza são estimulados para a vivência desse mundo competitivo. E são abafados os amores, a justiça, a honestidade, a sinceridade; entretanto, ser cidadão é recuperar esses sentimentos que levam ao agradecimento do homem.

Aqui, também, situa-se o processo de avaliação envolvido com o sentimento. Só se aproxima da verdade através da teoria (pensar) e da sensibilidade (sentir). É a sensibilidade que se faz induzir sobre a dinâmica de vida e compreender a evolução do ser humano. O educador que não trabalha com a sensibilidade não consegue olhar e perceber os significados das ações (Hoffmann, 2003).

É preciso, porém, ficar bem claro que, na avaliação do conhecimento, o aspecto afetivo-emocional do aluno deve ser levado em consideração, mas não entrar no objeto da avaliação. Problemas de conduta, por exemplo, não são impeditivos da aprendizagem e não se pode apenar o aluno em sua aprendizagem por deslizos de conduta, e sim, trabalhar com estes deslizos. É comum aos

educadores adotarem práticas avaliativas que se confundem com estes dois elementos que prejudicam, principalmente, o aluno da classe menos favorecida, o aluno da escola pública.

Outro ponto básico para a construção da cidadania é a liberdade com direito de agir do ser humano. Entende-se por agir a possibilidade do homem participar da construção do mundo. Aqui entra a conotação do ser político. Participar das decisões, participar do trabalho, contribuir para um mundo que se constrói à medida da construção dos homens. Também, aqui, a sociedade se isola. Poucos decidem, poucos participam. A grande maioria da população fica à margem, recebe e obedece as decisões de poucos. O direito mais básico da participação ocorre pelo trabalho e pela organização das categorias.

Vive-se uma crise imensa de desemprego e subemprego, uma luta imensa pela sobrevivência. Que participação é essa? Ao lado disso, o estímulo social por meio das ideologias dominantes é para aceitação e acomodação. As crianças e os jovens são incentivados e se acostumam a receber pronto, a não ter trabalho, a não participar. E sem participação não há cidadania.

A prática avaliativa de algumas escolas não foge à regra, pois também é autoritária, inibidora da participação do aluno. O professor situa-se como o grande juiz e o aluno o réu, devendo repetir os ensinamentos da mesma forma como foram ensinados. Servindo de arma para o professor este tipo de avaliação, centrada e repetidora, não possibilita o desenvolvimento nem do pensar, nem do sentir, nem do agir do aluno (SOUZA, 1999).

Já está na hora de se levar a sério a cidadania de que tanto se fala, iniciando uma educação mais crítica e politizadora para que os efeitos se façam sentir na luta em defesa do homem.

A escola é conclamada pela sua própria essência, a ser espaço digno de vivência da cidadania. Para isso, entretanto, ela tem que desenvolver um projeto de educação que tenha com base os princípios norteadores dessa cidadania que, aqui, se define. Tem ainda que proporcionar condições concretas para o

desenvolvimento do trabalho conjunto dos agentes da educação (professores e alunos).

É preciso que a qualidade do trabalho educativo da escola seja avaliada pelo grau de contribuição na construção do homem cidadão.

Não se pode deixar de ressaltar o papel do educador nessa formação. E parte-se da compreensão de que, se é negada a cidadania ao educador, ele se torna incapaz de participar de um projeto de construção de cidadania com seus alunos. Como enfatiza Souza (1999), a avaliação deve ser concebida como avaliação formadora de cidadãos e, ao mesmo tempo, como avaliação formadora da aprendizagem.

O educador responsável pela construção desse projeto de avaliação formadora é aquele que se faz crítico da sociedade e constrói os conteúdos com seus alunos em função da transformação da sociedade; que pesquisa (avalia) a sua prática cotidiana fazendo dela uma constante ação-reflexão: que sabe trabalhar a sua disciplina ou a sua ação pedagógica numa inter-relação com a totalidade escolar, educacional e social mediante uma competência interdisciplinar e coletiva: que tem relação afetiva e democrática com seus alunos e seus companheiros de trabalho: que utiliza a avaliação como um processo criativo de autocrítica e de acompanhamento de aprendizagem do aluno; e que participa do projeto coletivo e da gestão colegiada na escola.

Nessa perspectiva, anota Souza (1999, p. 162):

A participação e o comprometimento se apresentam como elementos-chave dessa nova sistemática, consagrando novas alianças e novas parcerias como vitais para a efetiva implantação do regime de progressão continuada.

O educador deverá conquistar sua identidade por meio de uma ação, humanizada e construtora de conhecimento, não se submetendo a ser teleguiado pela tecnologia educacional, mas utilizando o processo avaliativo como instrumento do qual é sujeito, e dirigi-lo para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Nesta óptica, a avaliação deixa de priorizar a *nota* e tem como foco o educando, homem em busca do constante vir-a-ser que o torna um ser humanizado.

5 CONCLUSÃO

Tendo por base as considerações deste estudo, pode-se considerar que avaliar:

- comporta uma sucessão de estados, de mudanças e de acompanhamento na construção do conhecimento do aluno. A avaliação numa perspectiva progressista apresenta-se como um processo que está acontecendo de forma global, que envolva a aprendizagem total dos alunos;

- pressupõe um conjunto de procedimentos educativos sistemático, seqüencial e organizado, pensado cientificamente; é participativa e comunicativa, envolvendo a comunidade escolar (pais, alunos, professores, administração, funcionários), utilizando uma teia de comunicação clara e multidirecional;

- deve dinamizar as vertentes - quantitativa e qualitativa - mediante o levantamento de indicadores da aprendizagem e da análise do significado dos educadores. Pode ser individual e coletiva, que atenda individualmente o ritmo de cada aluno e, ao mesmo tempo, trabalhe o coletivo da classe e até da escola;

- caracteriza um processo reflexivo de construção da prática escolar e da aprendizagem do aluno, em função dos objetivos da escola, que coincidem com a formação dos cidadãos para atuar criticamente na sociedade contemporânea. Ressalta-se que é por meio das funções diagnóstica, de acompanhamento e do registro que a avaliação escolar consegue realizar seu papel de formadora da educação na escola.

Pôde-se verificar, ainda, que, para modificar o panorama tradicional da avaliação, certas medidas efetivas e eficazes devem ser incrementadas para que se

desmistifique a avaliação como ferramenta de pressão. Torna-se imprescindível socializar a concepção de que avaliar é identificar o que existe de *correto* e *adequado* para se manter e demonstrar os *erros* e os *obstáculos* para superá-los .

Para tanto, os educadores têm que alterar suas metodologias de trabalho em sala de aula, não podendo conceber uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienado.

Outro aspecto evidenciado na revisão bibliográfica é fortalecido, na convicção de que urge diminuir a ênfase da nota na avaliação, e mudar o foco para a aprendizagem. A avaliação deve ser feita sempre e não em momentos isolados; não dar ênfase à nota, trabalhar o *erro*, priorizar a observação e o registro. É preciso redimensionar o conteúdo e a forma da avaliação, não fazer avaliação de cunho decorativo; ensejar aos alunos muitos momentos para expressar suas idéias, sentimentos e conteúdos aprendidos na conserva cultural e científica.

A transformação ocorre também por meio da conscientização da comunidade educativa, mediante a construção e socialização de critérios comuns à avaliação. É preciso ter clareza de que a avaliação é um processo rigoroso, mas este rigor deve estar ligado à qualidade da educação que se processa no dia-a-dia.

Convém ressaltar que se deve trabalhar com os conteúdos relevantes na feitura do cidadão. Tem-se, pois, que superar as exigências formais que dão aparência ao ensino. O que a avaliação de qualidade necessita é de um ensino exigente, competente, mas, também, inteligente, baseado em princípios científicos e na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLOOM. B. et.al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRADFIELD, J.M. & MOREDOCK, H.S. *Medidas e testes em educação*, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teórica/prática na ação docente. In: *Revista Educação em Debate*, ano 10, nº 13, Fortaleza, UF, 1º semestre, 1987.
- DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma prática inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.
- ENGUITA, Susana Albonoz. *Por uma educação libertadora*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- EZPELETA, H. *As habilidades do professor*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- FERREIRA, Holanda Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio*. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.
- FLEMING, Roberto F. *Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino*. São Paulo: Librador, 1974.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado. *Avaliação de Rendimento Escolar*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- GOULART, Isis Barbosa. *Psicologia da educação – fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HELLER. J. *A avaliação na vida humana*. São Paulo: Agir, 1998.
- HOFFMAN, Jussara, *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 6. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- LIMA, A.F.S. *Avaliação escolar. julgamento x construção*. São Paulo: Vozes, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação de Aprendizagem Escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEDEIROS, Ethel Bauzen. *Provas objetivas: técnicas de conotação*. São Paulo: Cortez, 1980.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- POPPHAM, William James. *Manual de avaliação*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Minas Gerais: Interlivros, 1977.
- ROSA, Solange (Coord.). *A escola pública em debate*. Fortaleza: SEDUC. 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SAUL, Ana M^a. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*: São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SEDUC – *O processo de avaliação de aprendizagem nos ciclos*. Fortaleza: SEDUC, 1998.
- SOUZA, Clarilza Prado. *Avaliação de rendimento escolar*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- TARDIF, Maurice. Os Professores Face ao Saber, esboço de uma problemática do saber docente, In: *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.
- VASCONCELOS, Celso. Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. *Cadernos Pedagógicos do Libertador*. Nº 03, São Paulo: 1992.
- VIANNA, H. M. Educação: Lições de Ignorância. In: *Problemas Brasileiros*, nº 294, Novembro/Dezembro, 1992. pg. 6-25.
- _____. *Avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- _____. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.