

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

DÉBORA CAVALCANTE DUARTE

KEILA ANDRADE HAIASHIDA

O que sabemos sobre avaliação?

Freqüentemente, a primeira pergunta que os alunos fazem no primeiro dia de aula é sobre a forma de avaliação, antes mesmo de conhecerem os conteúdos que serão trabalhados, a metodologia a ser adotada, a formação do professor etc. A preocupação com aprendizagem parece estar subjugada pela força dominadora da avaliação.

Embora a avaliação tenha enorme influência no sistema educacional, grandes são os equívocos cometidos nessa área. Parece, enganosamente, que todo professor entende naturalmente de avaliação.

Nosso objetivo, portanto é tornar mais clara a avaliação e ao mesmo tempo provocar nos leitores perguntas e inquietações que os levem a perceber a necessidade de compreender para avaliar.

Antes de qualquer coisa, parece importante conceituar-se avaliação. Enquanto existam inúmeras definições, destacaremos as de maior relevância.

Para Bradfield & Moredock, *apude* Romão (1999, p.56),

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica..

Diferente dessa postura classificatória tem-se a definição de Sandra Zákia Lian Sousa *in* Romão (1999, p.57):

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado (...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico

informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Percebemos a tentativa da autora de não se enquadrar na teoria conservadora.

Para Sant'Anna, *apud* Romão (1999, p.57):

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado como que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço).

É fácil notar sua indecisão entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, dificuldade compartilhada por muitos professores.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar o conceito proposto por Cipriano C. Luckesi, *apud* Romão (1999, p.57): "A avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Esse conceito reflete uma mudança de ênfase. Para muitos professores o importante era o ensino, hoje o enfoque está na aprendizagem.

É válido observar que cada autor conceitua avaliação do seu modo, entretanto, é possível depreender aspectos comuns importantes: primeiro a avaliação tem o encargo de trazer informações sobre o ensino-aprendizagem; dentro dos objetivos previamente construídos; em segundo lugar, a avaliação pode servir para criar zonas de desenvolvimento proximal;¹ e, por fim, avaliação serve como direcionamento (o que Luckesi chama de tomada de decisão) para indicar se devemos retroceder ou avançar o conteúdo.

Uma vez que se propõe uma visão panorâmica da avaliação é bom ficar evidente que esse trabalho abordará avaliação

¹ Segundo Vygotsky, *apud* Rego (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial).

da aprendizagem; malgrado esta seja a modalidade mais discutida, sua importância e os erros cometidos em sala de aula sempre dão margem para mais estudos.

Quase toda literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos tais como: projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais (NEVO in Saul, 1999, p. 26).

A avaliação é um tema discutido por professores e todos aqueles vinculados à pedagogia da escola, mas não existe um consenso em relação ao seu conceito. Como mencionado há pouco, cada um faz usos diferentes com fins e intenções diversas, ou ainda a avaliação é aplicada com pouca variedade de instrumentos e/ou orientada por normas e princípios dando a entender que a avaliação segue critérios de qualidade.

É claro que cada professor age em nome de uma avaliação de qualidade e decerto defende a sua como exemplar. Em sua obra *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*, Méndez (2002, p. 13) defende a noção de que os conceitos de qualidade e avaliação têm uma relação "estreita e, na prática docente uma não pode ocorrer sem a outra."

Ao estudarmos um novo assunto, estamos a todo instante nos avaliando para sabermos que conhecimento estamos construindo, estamos a todo instante respondendo a perguntas – nem sempre conscientes – sobre o que sabemos ou não sobre o assunto, o que é novo, o que é importante, o que não é importante; estamos, pela avaliação desenvolvendo uma atividade crítica que auxilia na aprendizagem. Desse modo podemos garantir que por meio da avaliação também adquirimos conhecimento. Assim a avaliação no ambiente escolar deveria ser entendida como atividade crítica de aprendizagem.

Por intermédio da avaliação o professor aprende a conhecer e melhorar sua prática docente, a detectar as dificuldades do aluno e, a partir daí, ajudá-lo a superar suas dificuldades.

O estudante, por sua vez, aprende com a própria avaliação e com a correção, com informações críticas e argumentadas oferecidas pelo professor, "... mas nunca desqualificadora, nem punitiva." Na perspectiva de Méndez (2002, p. 14):

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir.

O momento da correção pode transformar a avaliação em atividade de aprendizagem e construção de conhecimento, em expressão de saberes. Só assim poderemos falar em avaliação educativa, avaliação formativa.

Características das práticas avaliativas

Sabendo que a ciência e a cultura são bens comuns, latentes, historicamente construídos, a educação tem como característica permitir o acesso a esses bens. O maior desafio para os professores é permitir que todos tenham esse acesso, é procurar agir com cada aluno que se encontre nessa situação para não excluir ninguém da participação do saber.

A partir do discutido e mais além das definições que pouco resolvem ou ajudam, Méndez sugere "uma série de traços que podem ir caracterizando as práticas de avaliação, de acordo com tendências atuais". Entre eles temos:²

Características

- Democrática: faz alusão à necessária participação de todos os sujeitos que se vêem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como meros espectadores ou sujeitos passivos "que respondem, mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam.

² *Características adaptadas do livro: Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* de Juan Manuel Álvarez Méndez, 2002.

- Deve estar sempre, e em todos os casos, a serviço dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, a serviço dos sujeitos que aprendem.
- A negociação de tudo o que a avaliação abarca é condição essencial nessa interpretação.
- A avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantida a publicidade e o conhecimento dos critérios que serão aplicados.
- A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino.
- Será sempre e em qualquer hipótese avaliação formativa, motivadora, orientadora. A intenção sancionadora fica longe dessa avaliação.
- Uma das formas de que pode participar quem aprende é a aplicação de técnicas de triangulação. Nessa dinâmica, pode-se assumir e exigir a responsabilidade que cada parte deve desempenhar em sua papel.
- As tendências atuais caracterizam-se pela avaliação educativa direcionada à compreensão e à aprendizagem, não ao exame.
- Nas tendências atuais da avaliação educativa, a preocupação centra-se mais na forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/93) propõe que a avaliação seja contínua e cumulativa. A predominância dos aspectos quantitativos deveriam ser substituídos pelos aspectos qualitativos, assim enfocaria-se o processo e não o produto final, como vem sendo feito.

Segundo Werneck (1995, p. 11):

Meter a mão no setor da avaliação do rendimento escolar é pelo menos, ma atitude de ousadia, poderá ser um suicídio e, em último caso, será uma questão reveladora de tendências escondidas entre os educadores do mais retrógrado ao mais avançado.

Podemos apontar as características positivas e negativas dos diferentes modelos de avaliação (somativa, diagnóstica, formativa), todavia é válido reconhecer que não existe uma fórmula ideal. As soluções para as dificuldades de avaliação não serão encontradas mudando, apenas, o modo de avaliar, é preciso repensar todos os níveis educacionais: currículo, concepção epistemológica, metodologia, gestão escolar, organização de sala de aula e, claro, a forma de avaliar a turma.

Avaliar para quê?

Quando falamos em avaliação, deveríamos saber para que avaliamos.

Na verdade deveríamos avaliar para conhecer. Mas avaliamos sobre uma base de inferências que nos dão pouca credibilidade ou garantias sobre o que foi aprendido pelo aluno com a ilusão de que avaliamos processos mentais. E nesta ilusão recorremos às respostas dos alunos sem nos certificar da importância das perguntas e de suas respostas para o processo formativo do aluno. Ao contrário nos apegamos a única resposta, dando-lhe um valor incontestável e definido.

Como saber se o assunto estudado foi aprendido pelo aluno se fazemos provas nas quais não lhes damos chances para eles mostrarem o que foi aprendido? Como questões e perguntas triviais podem nos dar garantias de credibilidade e veracidade sobre o rendimento do aluno?

Em razão das inúmeras funções atribuídas à avaliação educativa, estas têm causam uma certa confusão na avaliação do rendimento dos alunos. É sabido que ela desempenha muitas funções e, segundo Méndez, as reconhecidas são:

“... formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente; funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação ou de recuperação; de informação e de retroalimentação, de controle”.

Mas, em todos os casos não restam claros os objetivos e recursos aos quais ela está a serviço. Às vezes podemos encon-

trar uma atividade avaliativa atendendo a duas funções até mesmo contrárias. Toda essa confusão é produzida dentro de uma concepção educativa que entra em choque no ato do desenvolvimento e na implementação do processo educativo.

A educação tem-se complexificado. Surgiram conceitos, teorias que tentam atender as necessidades vigentes. E cada vez mais a variedade de funções é acrescida à tarefa docente, conforme aumenta o tempo que os alunos passam na escola. O mesmo acontece com a avaliação, pois já não é apenas o aluno quem está sendo avaliado, mas os professores e a escola.

É necessário lembrar que:

... nem tudo que é ensinado deve transformar-se, automaticamente, em objeto de avaliação; nem tudo o que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. Felizmente, os alunos aprendem muito mais do que o professor costuma avaliar (MÉNDEZ, 2002, p.35).

Contraditoriamente ainda não está confirmado que aquilo que o professor avalia seja o valioso, ainda que em sua prática docente o mais valioso identifique-se com a maior nota.

Sabemos que nos processos educativos as relações estabelecidas entre o conhecimento, a educação e o currículo são referências incontestáveis de avaliação, portanto estabelecer a reação entre cada um deles e a avaliação se faz necessário, pois nos permite agir e decidir coerentemente.

É um consenso asseverar que a educação tem objetivos que sempre perseguiu, como o valor do conhecimento e o currículo que orientam a avaliação. Contrário aos objetivos da educação, quando é a avaliação quem condiciona e orienta o conhecimento e o currículo, o processo de formação é rompido e o conhecimento e o currículo são reduzidos a escrita sem significação.

Neste caso a educação se converte em uma carreira por obtenção de títulos. Méndez diz:

"O conhecimento deixará de ter um valor em si mesmo, e os conteúdos perderão sua significação cultural e sua faculdade formativa. O currículo será um artefato que canalize os interesses até o êxito imediato".

Desse modo, os referentes essenciais – conhecimento e currículo – serão transformados em “instrumentos de contingência” que estarão a serviço de uma forma de avaliação concentradora da sua potencialidade formativa, apenas no êxito dos exames.

Podemos afirmar que um ensino voltado para o exame, e/ou uma aprendizagem dirigida e condicionada também para o exame, modifica o currículo, pois lhe dá poder de controle. Do mesmo modo, acreditar na avaliação como “um retrato” do rendimento, também distorce o conhecimento. As partes importantes da informação ficam restritas apenas ao que é ou pode ser ponto de avaliação, e o que não pode ser objeto de avaliação fica à margem de valor e interesse.

Avaliação e seus problemas

A avaliação da aprendizagem parece fazer parte do processo educacional há muito tempo. Segundo Perrenoud (1999, p. 09):

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

O interessante é perceber a dificuldade de se medir ou avaliar aprendizagem.

O primeiro problema que o educador encontra em seus esforços para avaliar a aprendizagem do aluno, com os sistemas atualmente em vigor, é o fato de que aprendizagem é algo que acontece no cérebro e, conseqüentemente, não pode ser observada diretamente. É através do desempenho do aluno que tentamos verificar até que ponto houve aprendizagem (MCDONALD, 2000, p. 26).

Talvez devêssemos mudar de avaliação da aprendizagem para verificação do desempenho porque, segundo McDonald: “Aprendizagem é uma mudança de comportamento

razoavelmente estável baseada na experiência”, completando essa definição com a famosa frase de Heráclito de Éfeso (aproximadamente 570 a 470 a.C.) – “... um homem não toma banho por duas vezes no mesmo rio; da segunda vez, terá mudado o homem terá mudado o rio” – teremos que imediatamente discordar das medidas em vigor que encaixam o desempenho numa escala de 0 a 10, uma vez que, em nenhuma situação de ensino-aprendizagem, um estudante sairá sem aprender nada.

(...) a avaliação da aprendizagem conhecida também como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga. Buscar as suas origens é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento dos testes educacionais desenvolvidos com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais (SAUL, 1999, p. 26).

Segundo Tyler (1981) *in* Andriola (1998),

... o processo de avaliação da aprendizagem consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa planejado...

É preciso que se saiba que em avaliação temos testes que foram submetidos a rigorosos exames e buscam medir o desempenho com maior grau de fidedignidade e validade.

Tratando-se de uma atividade científica, que utiliza medidas objetivas (testes), a avaliação da aprendizagem pode estar fundamentada em modelos matemáticos. Os dois mais utilizados são conhecidos sob os nomes de Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ANDRIOLA, 1998, p. 93).

Um aspecto que chama atenção na Teoria Clássica dos Testes é a estimação dos erros que estão associados a todo processo de mensuração. O erro é inerente à mensuração e é possível calculá-lo:

$X = T + E$, onde:

X = escore bruto do sujeito (escore empírico);

T = escore verdadeiro do sujeito (escore teórico)

E = erro aleatório

Parece-nos uma tentativa interessante de melhor clarificar e padronizar a avaliação. O problema é que esses testes não são utilizados em sala de aula. A avaliação realizada em sala de aula, freqüentemente, é feita pelo professor, que, em tese, desconhece o processo que envolve uma avaliação, os objetivos e os fatores que podem influenciá-lo etc.

Começamos agora a excursionar por nossa problemática. Uma vez que é tão difícil avaliar, medir e quantificar a aprendizagem, como é possível ao professor reprovar um aluno por décimos, como acontece freqüentemente?. O que representa um décimo em termos de aprendizagem, já que, segundo a Teoria Clássica dos Testes (TCT), o erro é inerente à mensuração.

É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações ou décimos de um ponto. Os instrumentos de medida para avaliar a aprendizagem escolar disponíveis até o momento simplesmente não são capazes de discriminar se aquelas frações, ou até o conjunto de provas ou testes aplicados durante o ano acadêmico, estabeleceu fielmente que este aluno que obteve média (5) dominou o essencial do programa e que aquele aluno que obteve (4,9) não o dominou. No processo de avaliação educacional é impossível medir com tanta precisão (MCDONALD, 2000, p. 27).

Dessa forma, parece inútil avaliar, uma vez que os resultados podem não oferecer um retrato satisfatório da aprendizagem. Não se pode negar a aversão que os alunos sentem ante a avaliação. Essa etapa, que deveria ser construtiva e prazerosa, tem-se tornado uma fase de tortura, angústia, sofrimento.

Sempre dizemos para nossos alunos: quando você se arruma com esmero para ir a uma festa, a primeira coisa que deseja é encontrar alguém que lhe diga como você está, se a roupa comprada com antecedência e escolhida com cuidado ficou bem, se o penteado está bonito etc. Enfim, você deseja ser avaliado.

Em sala de aula, contudo, os alunos rejeitam esse *feedback*, porque, diferente da situação anterior, eles não se preparam para avaliação com esmero e não o fazem justamente porque aprender não tem sido um ato prazeroso, como ir a uma festa.

Muitos fatores têm contribuído para os problemas da avaliação. Eles fazem parte de uma macroestrutura educacional repleta de equívocos. A estrutura curricular, que contempla quantidade e não qualidade, a divisão por séries, que respeita a idade cronológica e não o nível de desenvolvimento, aulas excessivamente teóricas em que não há vínculo com a prática, malformação do professor, provas mal elaboradas etc...

Outro problema bastante freqüente é a tendência a utilizar a avaliação como ameaça ou castigo na tentativa de controlar ou condicionar o comportamento.

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder, na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de denominação (AFONSO, 2000, p. 20).

Assim, percebe-se que a avaliação em sala de aula não tem servido como diagnóstico da aprendizagem, uma vez que as médias lançadas pouco ou nada dizem sobre o aluno. É impossível a alguém que não fez parte do processo avaliativo compreender se a média cinco de um aluno representa progresso ou retrocesso da aprendizagem. A comparação não pode ser feita entre alunos, mas sim, do seu desempenho atual com seu desempenho anterior, deve, portanto, servir para aproximar o aluno do conhecimento e não afastá-lo.

Tipos de avaliação

Um dos grandes problemas da avaliação consiste na predominância de único modelo. Como escrevemos há pouco, os testes padronizados submetidos a rigorosos exames, não

fazem parte da avaliação em sala de aula. Então, qual o modelo de avaliação mais utilizado?

Embora pouco se fale sobre os tipos de avaliação, eles estão presentes na prática de sala de aula e podem indicar a própria concepção epistemológica do professor. Abordaremos três tipos de avaliação: formativa, diagnóstica e somativa.

A avaliação formativa tem sido defendida por ser contínua e favorecer o acompanhamento dos progressos obtidos pelo aluno.

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica (cf. De Ketele, 1987, pp.46-48). Como a este mesmo propósito salienta Luiza Coretesão, "se em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrenta-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registo do que se está a passar na sala de aula (CORTESÃO, 1993, p.31 apud AFONSO, 2000)".

Quando falamos em avaliação formativa, é importante lembrar que ela não se preocupa apenas em medir, classificar, qualificar, examinar, aplicar testes, corrigir. Ao mesmo tempo em que a avaliação tem essas atividades, não se confunde com elas, ao contrário, se diferencia através dos recursos utilizados, e fins dos quais está a serviço.

Sabemos que, inerente ao processo de avaliação formativa, temos um mecanismo de regulação diferente do controle exercido na avaliação somativa. Uma vez que a avaliação formativa propõe que o professor acompanhe continuamente o desenvolvimento do aluno, isso pode se transformar num instrumento de controle mais opressivo do que a avaliação somativa. Por isso propõe-se um mecanismo de regulação.

A avaliação diagnóstica tem como característica favorecer o conhecimento mais profundo do comportamento do alu-

no, de acordo com a definição de Bloom, Hastings, E Madaus *apud* McDonald:

... requer a valorização, a determinação, a descrição e a classificação de algum aspecto do comportamento do aluno. No entanto, os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui (2000, p.97).

Embora muitas discussões tenham sido travadas na área de avaliação, e alguns pesquisadores defendam a avaliação formativa ou a avaliação diagnóstica, ainda predomina em sala de aula a avaliação somativa, que tem como função verificar a conformidade do objeto, ser realizada em um momento específico e estabelecida previamente pelo avaliador. Por estar preocupada com o produto final e não com o processo, a avaliação somativa acaba sendo um instrumento de controle e dominação.

Parece-nos que os problemas enfrentados em avaliação decorrem da falta de compreensão e/ou conhecimento dos professores sobre os tipos ou modelos de avaliação e suas funções. Outro problema já apontado é a predominância da avaliação somativa na sala de aula. Talvez a solução para parte dos problemas em avaliação fosse o emprego de outros modelos – formativa e diagnóstica – que pressupõem a processualidade da aprendizagem.

Considerações finais

A avaliação traz em si um caráter problemático que tem revelado altos índices de evasão escolar. Segundo MACHADO, no Brasil o acesso ao ensino médio (antigo 2º grau) é reservado para poucos e o espaço universitário para um número ainda menor:

Ao lado da quase universalização do acesso ao ensino fundamental e da grande porcentagem de concluintes do 2º grau que

têm acesso ao ensino superior, deve ser registrado que o número de matrículas do 2º grau mal chega a 10% do total de matrículas no 1º grau, e o número de universitários no país é cerca de 1% da população (1995, p.261).

Os números ora citados já foram estudados por outros autores que chegaram a um consenso sobre o motivo de tal evasão: a técnica e a política. No que se refere à técnica, alguns autores acreditam que há professores que não estariam preparados e, da mesma maneira, os currículos não adequados à realidade escolar. A solução apontada por eles foi promover cursos de atualização, treinamento e reciclagem para os docentes e uma atualização dos currículos.

No que se refere à política, Machado se reporta à necessidade de se criar um sistema nacional de avaliação com o objetivo de controlar a qualidade das escolas e de seus produtos.

Quanto à dimensão política, ela se configura a partir de um deslocamento das atenções dos microaspectos da avaliação, incluindo as interações entre professor e alunos, para seus macroaspectos: a escola é que não estaria funcionando adequadamente e precisaria ser avaliada; o sistema educacional é que necessitaria de mecanismos globais de controle (Idem, 1995, p.49).

É impossível negar que as dimensões política e técnica referidas há pouco se relacionam de várias maneiras e uma interfere na outra.

Para nós é estranha a idéia de avaliação que não tenha como objetivo fornecer informações sobre o ensino-aprendizagem. Neste momento, duas perguntas são pertinentes: Para que ensinamos? Para quem ensinamos?; mas deixaremos a cargo do leitor respondê-las.

As informações obtidas através da avaliação devem ajudar o professor a tomar decisões sobre o que está sendo estudado e como está sendo estudado; ao mesmo tempo contribui para a qualidade do ensino, uma vez que, ao refletir sobre o ensino-aprendizagem, o professor está exercendo uma atividade crítica em favor da idéia pensada.

Conforme fora escrito, quando a avaliação decide e orienta as relações estabelecidas entre o conhecimento e o currículo, o processo de formação é quebrado: ambos, conhecimento e currículo, ficam vazios de significação.

Com a criação de um sistema nacional de avaliação, tememos que a preocupação de professores, coordenadores, supervisores e diretores se voltem para ele, minimizando a importância da avaliação como um instrumento da diagnose para a aprendizagem. Contudo, sabemos a importância desse sistema e acreditamos que a compreensão e/ou informação dos professores acerca da avaliação é que determinará o êxito do sistema nacional de avaliação. Desse modo, seria importante e, quem sabe urgente, conscientizar os professores, através de cursos não aligeirados sobre a importância da avaliação no ensino-aprendizagem para que eles a compreendam melhor e, assim, possam avaliar melhor.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *A Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da aprendizagem: uma análise descritiva, segundo a teoria de respostas ao item (TRI). *Educação em Debate*, Fortaleza, 1998, ano 20, nº 36, p.93-102.
- BONINIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.
- MCDONALD, Brendan Coleman. *Problemas na avaliação da aprendizagem escolar*. *Educação em Debate*. Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 39, p. 26-34, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultura da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WERNECK, Hamilton. *Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica mordaz aos sistemas de avaliação crivado de humor e propostas*. Petrópolis: Vozes, 1995.