



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

SUELY DOS SANTOS OLIVEIRA

OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS EM SALA DE AULA.

CATOLÉ DO ROCHA - PB
2014

SUELY DOS SANTOS OLIVEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Diva Guedes de Araújo - PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de especialistas.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Bezerra Silva

Católé do Rocha – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48m Oliveira, Suely dos Santos.
Os mecanismos de avaliação utilizados em sala de aula
[manuscrito] / Suely dos Santos Oliveira. - 2014.
38 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias,
2014.
"Orientação: Jairo Bezerra Silva, Letras e Humanidades".

1. Concepções de avaliação. 2. Desenvolvimento. 3.
Análise e reflexão. I. Título.

21. ed. CDD 378.16

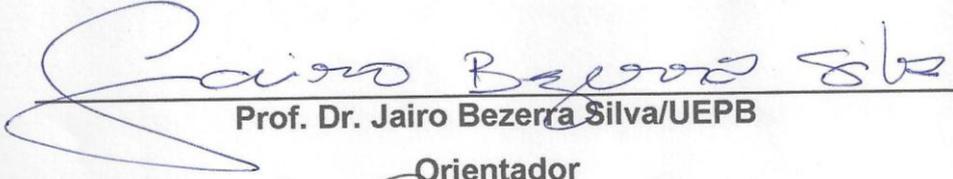
SUELY DOS SANTOS OLIVEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Diva Guedes de Araújo – PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de especialistas.

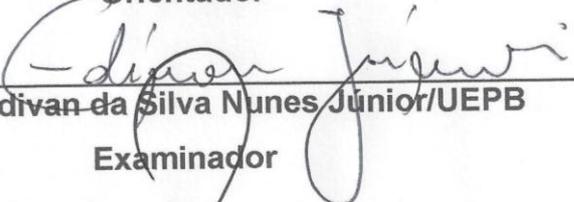
BANCA EXAMINADORA

APROVADO EM 26/ 04/ 2014



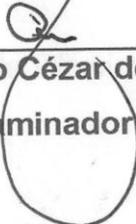
Prof. Dr. Jairo Bezerra Silva/UEPB

Orientador



Prof. Dr. Edivan da Silva Nunes Júnior/UEPB

Examinador



Prof. Msc. Rômulo César de Araújo Lima

Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este meu trabalho aos meus pais que me deram a vida o exemplo de ser bondoso. Aos meus filhos Jonas e Dara Laís e a meu esposo Damião que estiveram sempre me dando forças para vencer mais um grande desafio.

A todos os educadores que lutam por uma educação significativa, onde neste contexto professores e alunos socializem seus saberes e se entrelacem num único objetivo. Crescer para viver dignamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua infinita bondade, que me deu forças nos momentos mais difíceis, quando eu achava que era o fim. Ele sempre me socorre e me concede vitórias.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB que muito contribuíram para o meu processo de aprendizagem, especialmente ao professor Jairo Bezerra Silva, pelo apoio e orientação ao longo de todo este trabalho. Ao Professor Edivan Nunes pela oportunidade a nós oferecida, não podendo esquecer o professor Rômulo César por ser muito eficiente e dedicado a todos que participaram do curso.

Ao meu esposo companheiro amigo, sensato com quem compartilho toda minha vida; Aos meus filhos, Jonas e Dara Laís, fonte de inspiração para todas as minhas realizações; A minha amiga Deusani, vitoriosa, guerreira, que me encorajou a vencer mais um grande desafio; A toda minha família, pelo apoio, compreensão e reconhecimento do esforço aplicado.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

EPIGRAFE

“Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, com consciência e sensibilidade. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”.

Moacir Gadotti.

RESUMO

O presente trabalho monográfico é resultado de pesquisas e indagações a respeito das diferentes formas de concepção de avaliação de diferentes especialistas que passam a definir avaliação dentro do seu ponto de vista e de sua argumentação como profundos conhecedores de tal prática educacional. O alvo mais marcante deste trabalho é analisar estas concepções e dela nos apropriarmos para avaliar a nossa prática dentro do nosso desenvolvimento pedagógico. Fazer com que através deste estudo chegue-se ao desenvolvimento de uma prática avaliativa justa e positiva, visto que diante do que estudamos e analisamos, estamos muito distantes de alcançar tais concepções. O resultado deste trabalho monográfico através de estudos, pesquisas e análises' de diferentes concepções de estudiosos do tema é realmente fazermos um estudo aprofundado sobre avaliação e dele tirarmos a essência proveitosa sobre a avaliação que em sua maioria se define como diagnóstica somativa informativa, com direito a um redirecionamento do saber fazer, partindo do erro para aprender e apropriar-se do novo. Conclui-se que este trabalho nos direciona a analisar refletir e atuar de forma realista no objetivo central da avaliação que é detectar falhas no processo, e buscar direcionar a ação docente em busca do entendimento e superação dessas falhas.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de avaliação; Desenvolvimento; Análise e reflexão.

ABSTRACT

This monograph work is the result research and investigation respect of the different forms of conception evaluation of different specialist that pass the evaluation define inside your point of view and your argumentation as connoisseurs of such educational practice. The most significant targets of this work is to analyze these conceptions and us appropriate it to evaluate our practice within our pedagogical development of a fair and positive, since before we study and analyze, we are very far from reaching such conceptions. The result of this monograph work through studies, researches and analysis' of different conceptions of studios of the subject is really doing a thorough study on evaluation and we take it a useful it a useful essence on that the majority is define as summative diagnostic information with law a redirection of know-how, based on the error to learn and take ownership of the new- we conclude that this work lead us to examine, reflect and act realistical in central goal of the evaluation is to detect process failures, and seek direct teaching activity of understanding and overcoming these failures.

KEYWORDS: Conceptions of evaluation. Development. Analysis and reflection.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	10
3. AVALIAÇÃO A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS.....	16
4. O QUE ACONTECE HOJE EM DIA.....	20
4.1 Concepção de avaliação.....	22
4.2 O aluno e a avaliação.....	28
5. QUESTÕES PARA PESQUISA.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
ANEXOS.....	37

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar os diferentes aspectos pedagógicos, que envolvem os mecanismos de avaliação utilizados dentro da Escola Estadual Diva Guedes de Araújo, buscando uma contextualização do tema abordado entre professores, alunos e todos os envolvidos na Escola.

Tendo a avaliação, como vitrine em que se exibem diferentes situações e posicionamentos, diversas práticas diante das quais os educadores tomam posições para agir dentro de uma consciente proposta e de um comprometimento que leva a busca desse diagnóstico.

Sabemos que existem diferentes mecanismos de avaliação, que podem subsidiar os professores nesse processo contínuo, democrático, comprometidos, porém muito intrigante e insatisfatório em algumas situações do cotidiano escolar.

Transpondo esses bloqueios e utilizando esse processo avaliativo, interligado e contextualizado, temos a oportunidade de utilizarmos uma série de mecanismos avaliativos, processuais e de sucesso, dentre os quais se destacam: os seminários, as avaliações individuais, as produções textuais, os diagnósticos, que subsidiam o professor nesse sentido.

Dessa forma, a avaliação torna-se eixo central para a obtenção dos diferentes dados e respostas para o professor, lhe dando um respaldo para trabalhar com um público diferenciado e inserido em diferentes contextos, observando sempre o direito de conquista dos alunos, em avaliar-se e ser avaliado, conhecendo o seu nível de conhecimento e acompanhamento através das avaliações, desenvolvidas dentro do seu âmbito escolar e fora dele.

Portanto, esse trabalho propõe-se a discutir, diferentes mecanismos e ações desempenhadas pela escola, a partir de uma autoavaliação dos seus próprios representantes, professores e alunos e a partir de diferentes pesquisas qualitativas e bibliográficas, que fortaleçam o conhecimento, o desenvolvimento de diferentes concepções de avaliação dentro do sistema de ensino oferecido pela instituição observada e pelo contexto nacional de procedimentos avaliativos educacionais, que ocorrem em outras escolas e em outras realidades, dando ênfase as experiências e situações do cotidiano escolar.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Avaliar não é medir. Avaliar envolve o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas observando critérios e objetivos bem como o processo de tomada de decisão. (Veras e Maciel, 200, p.124). Para Luckesi (1995, p.9) “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Esteban (2001, p.120) “a avaliação se assume como tarefa para a apreensão das habilidades adquiridas ou em desenvolvimento e busca compreender os processos cognitivos fazendo emergir os traços subjetivos do individuo.” Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

Para Hoffmann (2001, p. 65) “a avaliação é uma ação sistemática e se constitui no cotidiano da sala de aula, de forma intuitiva, mas sem deixar de ser planejada e sistematizada.” Romão (1999, p. 81) “a avaliação implica desiderabilidade, sendo, portanto, subjetiva por ser referenciada em valores de determinada época, sociedade ou classe social.” Sant’Anna (1995, p. 132) “a avaliação é um ato de amor que nos conduz a novos e diferentes caminhos e realizações”.

Conforme as definições expressas anteriormente, constatamos a unanimidade dos autores em considerá-la um processo e conseqüentemente deve ser percebida como aquela conjunção que imprime dinamismo com o trabalho escolar, pois diagnostica uma situação que permite modificá-la de acordo com as necessidades detectadas.

Procurando dar continuidade a interpretação das definições, desejamos enfatizar a diferença entre testar, medir e avaliar. Os testes são instrumentos de medida. A partir da constatação de que, embora sendo ótimos instrumentos de verificação, os testes não satisfaziam a todos os propósitos da educação. Novos instrumentos de medida foram buscados: observação sistemática, escalas de classificação (SANT’ANNA, 1995, p.31).

Medir é determinar a extensão, as dimensões, a quantidade, o grau ou capacidade em termos de ensino e aprendizagem, a atribuição de valores segundo determinada regra anteriormente estabelecidas, para Hoffmann (2001), “e sempre é possível; visto que o resultado de uma medida é sempre expresso e números e não

por descrição, e que os resultados educacionais envolvem não só quantidade, mas qualidade". Passou-se então, a partir desta constatação, a utilizar-se da avaliação.

Os resultados da avaliação são expressos em julgamentos, descrições e opiniões e se processam na interpretação dos resultados de testes e medidas. Isto inclui não apenas conhecimento do conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, ideias, hábitos de trabalho, modo de pensar e agir, bem como a adaptação social.

A avaliação é um processo pelo qual se procura "identificar, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando-se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico, mental ou prático." Para a autora, avaliar é conscientizar a ação educativa.

As definições nos levam a concluir a importância da avaliação no sistema escolar, pois é através da mesma que o professor e a escola verificarão se os objetivos do ensino e do sistema foram alcançados. Constatamos também que, como processo, a avaliação apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para fim, ou seja, se fundamenta em pressupostos teóricos e práticos (LIBÂNEO, 1994, p.203).

Sant'Anna (1995 p. 17) enfatiza que avaliar significa "expressar fé, incentivo, coragem e não rótulos, agressões, muros, grilhões, prisões que impeçam o individuo de continuar aprendendo".

Estudar avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais e tratamentos estatísticos. A elaboração de instrumentos e registros de avaliação é a imagem de um trabalho, refletem o significado da avaliação que devem ser discutidos. Na avaliação, algumas ações desencadeiam outras ações, outros estudos. Alguns professores acabam conquistando outras parcerias em suas tentativas.

Os fundamentos de uma ação avaliativa ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento, bem como estudos referentes a áreas específicas de trabalho de professor. Aprofundar-se em avaliação na disciplina de Língua Portuguesa exige, por exemplo, discutir a avaliação, discutir como se dá o conhecimento em crianças, jovens e adultos, discutir como se dá o conhecimento da língua.

Antes de qualquer coisa, temos de ser conscientes q e a avaliação está presente em todas as atividades humanas. Quando pensamos a escola e a nossa pratica pedagógica, não como dissociar delas a avaliação.

Em relação a isso, Sant'Anna, (1995) nos adverte que:

A avaliação deverá revelar se o conteúdo sistematizado e a autoridade do saber do professor, no intercambio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos, através de constantes feedbacks, isto é em nenhuma etapa exclui-se avaliador e avaliando do compromisso de ser o próprio agente de decisão e o responsável pelo processo educativo. (SANT'ANNA, 1995, p. 8).

A cada vez fica-nos mais claro que a avaliação está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem e funciona como um termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Como educadores, temos nos questionados quase sempre sobre o tema avaliação. Todos unanimemente concordam quanto a sua necessidade, mas ao mesmo tempo comentam sobre sua complexidade. Tanto educadores quanto educandos reconhecem o significado de valorar os resultados ou suas expectativas, seja qual for o aspecto da vida em que estejam envolvidos. Estamos empenhados em detectar quais as melhores razões que justificam a inclusão da avaliação na instituição escolar. (HOFFMANN, 1993, p.119)

É indispensável verificar a extensão das capacidades aprendidas, ou seja, confirmar a aprendizagem do estudante. Embora possamos contar com uma tecnologia avançada, parece que ainda não temos total segurança da eficácia de alguns modelos avaliativos. Sabemos a importância da avaliação no processo educacional, porém nos detemos diante do desafio de promovê-la a ponto de contemplar as individualidades dos nossos alunos.

A vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que levam a uma mudança epistemológica. Embora a prática pedagógica permaneça delimitada, observamos o movimento de denúncia da insuficiência para responder às demandas cotidianas, coexistindo com o outro que opera no sentido de sua reconstrução teórica, a partir da reflexão sobre a produção do conhecimento (HAYDT, 2002, p.13).

Falar em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhor nossas vidas. Fazemos isso todo dia, todo tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então.

Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas. Porque não avaliarmos em nossas escolas, da mesma forma que avaliamos os nossos atos diários? Hoffmann (1993, p.186) nos esclarece que: "A avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação em nosso dia-a-dia. Através da formalização do processo, perdeu-se o bom senso e a simplicidade em relação ao seu significado".

Assim, enfatiza a autora, com toda a discussão sobre esse tema, vemos como compromisso além do aprofundamento teórico, resgatar a logicidade dessa ação na escola, aproximando-a do sentido que atribuímos a ela como seres humanos. Se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que, na escola, se mantém o significado sentencioso, de constatação, prova de fracasso, classificação?

Para ela, sua rigidez, sua formalização secular, obstaculiza a espontaneidade natural ao processo. Espontaneidade, no sentido de perceber a avaliação inerente ao cotidiano do professor, de valorizar as dúvidas com etapas no desenvolvimento, entender que a relação que se estabelece via avaliação é absolutamente natural na convivência entre os homens.

A redefinição da teoria e da prática da avaliação escolar, só se tornará possível dentro de um processo de reconstrução do sentido e da ação da produção de conhecimento em sua totalidade. No que diz respeito à avaliação, a busca de cientificidade tem sido um dos marcos central. A negação do senso comum e a aceitação do conhecimento científico como único e legítimo, resultam de uma determinada visão que não indaga seus próprios fundamentos (LIBÂNEO, 1994).

Para o autor, redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo.

A ação avaliativa se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Com

relação a isso, Hoffmann (1993, p. 150) nos acrescenta que: Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação.

Por outro lado, percebe-se que há certas dificuldades para alguns professores, em contribuir para a transformação de sua prática, que se constitui fortemente pela sua história de vida, e revelam posturas pedagógicas que nada mais são do que o reflexo de sua insatisfação, de sua postura de vida.

Porém, com todas as dificuldades enfrentadas e a categoria, vemos que há professores que assumem uma postura profissional diferente. A esse respeito, Luckesi (2002, p. 155) nos deixa claro que: "Podemos romper com nossas limitações auto impostas, fazer mudanças enormes e descobrir nossas habilidades as quais nunca antes imaginávamos possuir".

Para o autor, redirecionar a avaliação é percebê-la por sua constituição mesmo, que não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão.

Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Dessa forma, avaliar é um investimento na transformação na consciência, através da desconstrução e reconstrução do conhecimento. (SANT'ANNA, 1995).

Segundo a autora, papel do professor nesse processo é educar, e educação é sinônimo de fé, amor, sabedoria, ação, participação, construção, transformação, problematização, criação e realização, é uma forma de libertar o aluno e o professor da escravidão dos dados estatísticos, pois para ela, nem tudo pode ser comprovado estatisticamente.

Trabalhar em prol de uma redefinição em avaliação é a meta de todo mestre ou profissional em educação. Não fugindo a regra tomamos a decisão de, a partir de nossa vivência propor caminho para melhoria na avaliação nas nossas escolas. Propondo, a partir de uma visão ampla e ao mesmo tempo sintética a reflexão de alternativas que melhor se adequem às necessidades de cada grupo de trabalho, tendo em vista a individualidade de cada membro envolvido nesse processo.

Creemos que repensar os princípios de avaliação que regem uma instituição educacional pode ser sim, um primeiro passo para transformá-la, porque exige

discuti-la em seu conjunto: valores, organização curricular, preceitos metodológicos, visão política e comunitária.

Ao discutir a prática avaliativa, cada professor enuncia concepções próprias a cerca da vida, da educação, do educando. E hoje, mais do que nunca, percebemos que a grande maioria dos educadores está imersa "essa discussão". Não há tomada de consciência que influencie uma ação. Repensar a avaliação auxiliará de maneira preponderante, a transformação da realidade avaliada.

3 AVALIAÇÃO A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS

A escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam "na ordem das coisas". É verdade que era importante que o ensino fosse corretamente distribuído e que os alunos trabalhassem, mas a pedagogia não pretendia nenhum milagre, ela não podia senão "revelar" a desigualdade das aptidões (BOURDIEU, 1966). Dentro dessa perspectiva, uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! A noção de desigualdade das oportunidades não significou, até um período recente, nada, além disto: que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem.

Quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio (1972, 1976, 1979, 1988), introduziu um postulado totalmente diferente. Pelo menos no nível da escola obrigatória, ele dizia, "todo mundo pode aprender": 80 dos alunos podem dominar 80 dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio (Huberman, 1988), não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu se não a própria ideia de avaliação forma ativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos.

O que há de novo nessa ideia? Não se servem todos os professores da avaliação durante o ano para ajustar o ritmo e o nível global de seu ensino? Não se conhecem muitos professores que utilizam a avaliação de modo mais individualizado, para melhor delimitar as dificuldades de certos alunos e tentar remediá-las?

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse à regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. É esse caráter metódico, instrumentado e constante que a distancia das práticas comuns. Portanto, não se poderia, sob risco de especulação, afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, ao menos não no pleno sentido do termo.

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, "corrigir o alvo", expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, porém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. As pedagogias diferenciadas estão doravante na ordem do dia e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que propiciou inúmeros ensaios em diversos sistemas.

No entanto, é inútil esconder que ela se choca com todo tipo de obstáculos, nas mentes e nas práticas. Primeiramente, porque exige a adesão a uma visão mais igualitarista da escola e ao princípio de educabilidade. Para trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são possíveis para o maior número. Essa concepção está longe de alcançar unanimidade. Não partilhamos mais da ideologia do dom triunfante, todos ou quase todos estão hoje conscientes do peso do meio cultural no êxito escolar. As pedagogias de apoio desenvolveram-se um pouco em todos os lugares e a ideia de

que uma diferenciação mais sistemática do ensino poderia atenuar o fracasso escolar não é mais muito original. Contudo, a democratização do ensino permanece um tema pouco mobilizador para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos, a prioridade que lhe dão os sistemas educativos é muito flutuante. Mesmo quando a política da educação e as aspirações dos agentes vão nesse sentido, o esforço não se faz isso texto em nível da sala de aula, da diferenciação do ensino e da individualização dos percursos de formação.

Uma boa parte das energias permanece comprometida com os aspectos financeiros, geográficos e estruturais do acesso aos estudos.

A avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade (PERRENOUD, 1996).

Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade.

Outro obstáculo: a insuficiência ou a excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa propostos aos professores. Atualmente, a pesquisa privilegia um caminho intermediário entre a intuição e a instrumentação (Allal, 1983) e reabilita a subjetividade (Weiss, 1986). Trabalha-se em uma ampliação da avaliação formativa, mais compatível com as novas didáticas (Allal, 1988b, 1991) e as abordagens construtivistas (Craha; 1986; Rieben, 1988). Consagra-se a descrever as práticas atuais antes de prescrever outras (De Ketele, 1986), recolocam-se a avaliação no quadro de uma problemática mais ampla, a do trabalho escolar (Perrenoud, 1995a, 1996a) ou da didática das disciplinas (Bain, 1988a e b; Bain e Scneuwly, 1993; Allal, Bain e Perrenoud, 1993). Esses trabalhos estão longe de esgotar o assunto. Resta muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa.

A formação dos professores trata pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa. Mais globalmente, uma pedagogia diferenciada supõe uma qualificação crescente dos professores, tanto no domínio dos conhecimentos

matemáticos ou linguísticos, por exemplo, quanto no domínio didático (Gather Thurler e Perrenoud, 1988).

A avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador.

4 O QUE ACONTECE HOJE EM DIA

As pesquisas e as experiências se multiplicam. A avaliação formativa é um dos "cavalos de batalha" da Associação Europeia para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação (ADMEE) e de sua irmã mais velha quebequense. Ela está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação. Há uma preocupação um pouco maior com a avaliação no que diz respeito às renovações de programas e ao quadro das didáticas das disciplinas. A formação contínua se desenvolve; a formação inicial se amplia lentamente. Essa evolução poderia alimentar a ilusão de que a escola aderiu à ideia de uma avaliação formativa e de que se encaminha a passos largos para isso. A realidade, porém, é mais complexa. Nas aulas, as práticas de avaliação evoluem globalmente para uma severidade menor. Serão elas mais formativas?

Duvida-se muito. Desenvolve-se o apoio pedagógico externo, trabalha-se mais com pequenos grupos. Seria uma pedagogia diferenciada digna desse nome? Isso é apenas o começo!

Nos sistemas educativos, há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares.

Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas "acima do mercado", sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores. Ora, se a avaliação formativa não exigir, em si mesma, nenhuma revolução, não poderá se desenvolver plenamente a não ser no quadro de uma pedagogia diferenciada, fundada sobre uma política perseverante de democratização do ensino.

Mais dia, menos dia, os sistemas educativos estarão encurralados: ou continuarão presos ao passado, fazendo um discurso de vanguarda; ou transporão o obstáculo e orientar-se-ão para um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de maior número.

Vive-se um período de transição. Por muito tempo, as sociedades europeias acreditaram não necessitar de muitas pessoas instruídas e se serviram da seleção, portanto da avaliação, para excluir a maior parte dos indivíduos dos estudos

aprofundados. No início do século, 4 dos adolescentes franceses frequentavam as escolas e podiam pretender chegar ao final dos estudos secundários. Agora, a França pretende formar 80 dos jovens no secundário sem diminuir o nível de formação. Não é mais uma utopia, nem uma ideia de esquerda.

Todavia, a crise dos valores e dos meios, a defesa dos privilégios, a rigidez da instituição escolar autorizam a que se duvide de uma progressão contínua para a pedagogia diferenciada. Certamente, a democratização do ensino, no sentido amplo, progrediu de modo espetacular, a julgar pelos índices de escolarização aos 18 ou 20 anos, ou pela extensão média dos estudos. Entre as meninas e os meninos, as chances de êxito e de acesso aos estudos aprofundados aproximaram-se muito. Em contrapartida, o distanciamento entre as classes sociais se mantém e até mesmo tende a se agravar entre as camadas menos favorecidas e a classe média e alta, principais beneficiárias da explosão escolar (HUTMACHER, 1993). Em escala planetária, o desenvolvimento da escolarização avança pouco e as desigualdades continuam gritantes.

Portanto, seria arriscado anunciar um futuro promissor. Entre as necessidades de formação, inesgotáveis, e as políticas da educação, nem sempre há coerência. Delors (1996) e sua comissão afirmam: "a educação guarda um tesouro em seu interior". Ninguém terá a audácia de contradizê-los abertamente.

Contudo, os governos e os profissionais da educação permanecem, com muita frequência, paralisados pela crise econômica, pela fragilidade das maiorias no poder, pelas contradições internas das burocracias escolares, pelos conservadorismos de todo tipo e por tudo que mantém uma distância entre os ideais declarados e a realidade dos sistemas educativos.

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas. De que lado o futuro fará pender a balança? Ninguém sabe.

O momento não é de concluir, e sim de trabalhar para que coexistam e se articulem duas lógicas de avaliação.

A questão não é somente retardar e atenuar a seleção. A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz,

nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem "portadoras de sentido e de regulação". As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno.

4.1 Concepção de avaliação

Diante da mudança acelerada de valores, ocasião em que à escola vem sendo questionada acirradamente, nada mais coerente que a avaliação educacional seja repensada nesse novo milênio. Acreditando na necessidade de um novo redimensionamento, muitos pensadores, teóricos e profissionais de educação vem procurando desenvolver estratégias, baseadas numa nova concepção de avaliação educacional, que se diferencia basicamente pelo seu objetivo. (HOFFMANN, 2001).

Ainda segundo a autora, a avaliação tem sido expressa nas propostas oficiais e nas experiências contemporâneas, com uma preocupação em superar essa visão de modelo classificatório e retomá-la em seu sentido ético, valorativo, respeitando as diferenças e comprometida com a aprendizagem do ponto de vista individual, levando em consideração a maneira com que cada aluno aprende.

Neste enfoque Silva (2002, p. 41) reforça que "cabe ao educador descobrir a forma de aprender de cada aluno e reconstruir sua própria prática pedagógica. Logo, uma avaliação inovadora procuraria não apenas avaliar aprendizagem, mas também o ensino, uma vez que quanto mais o professor conhecer as formas pelas quais os alunos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica na tentativa de avaliar as competências desenvolvidas por esses alunos, mesmo que não seja uma tarefa relativamente fácil.

Perrenoud (1999, p. 16) reafirma que "é mais fácil avaliar conhecimento de um aluno do que suas competências porque, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação".

Avaliar competências significa observar o aluno em sua capacidade de pensar e agir eficazmente em uma situação, buscando soluções para enfrentá-la, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. É, por tanto a mediação entre o

ensino do professor e as aprendizagens do aluno, ou seja, o fio de comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. E para isso, é preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque tem histórias de vidas diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e sua forma de aprender.

Para se chegar ao conceito de avaliação que se tem hoje, foi preciso muitos estudos e pesquisas, numa tentativa de romper com os modelos tradicionais que concebem a avaliação como a atribuição de notas, classificação, seleção, entre outras coisas. Isso não quer dizer que temos hoje em nossas escolas um sistema avaliativo "ideal", e que essa mudança no método é prontamente aceita por todos os educadores, ao contrário, mudar a avaliação torna-se difícil, justamente porque, antes de qualquer coisa, exige uma mudança profunda na postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto a educação e a sociedade, e que muitos educadores ou por medo do novo ou por falta de perspectivas, acabam por não aceitarem as mudanças, considerando-as utópicas, sem fundamento real e sem metas definidas.

Nesta perspectiva Hadji (2002) nos ressalta que:

Falar de utopia promissora é afirmar que a perspectiva de uma avaliação mais formativa é realista, na medida em que a meta é legítima e claramente identificável. Mas também recusar a crença ingênua de que essa meta pode ser atingida sem esforço, como se bastasse decretar a passagem [de uma avaliação somativa] a uma avaliação formativa para que esta se produzisse de súbito. (HADJI, 2002, p. 22).

Com base no exposto, explicitaremos sucintamente os métodos avaliativos citados por Hadji. A avaliação tradicional ou somativa é aquela baseada em notas, é o melhor método de listar os alunos pela quantidade de conhecimento que eles dominam, isto é, se os alunos aprenderam ou não os conteúdos transmitidos.

Nessa abordagem, o professor se posiciona como um "policia ou detetive", e as notas e provas funcionam como rede de segurança em termos de controle exercido pelo professor sobre o aluno, controle esse que parece não garantir um sistema de ensino de qualidade.

Na verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos

professores, não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de qualquer coisa.

Porém, há quem defenda que a ideia de mudar o sistema avaliativo, desestruturaria o ensino. Muitas escolas, particulares na sua maioria justificam seus temores em realizar mudanças, a partir do descrédito sofrido por algumas escolas públicas, principalmente, aquelas que procuram inovar mais em seu sistema avaliativo, como também, a partir da séria resistência da família dos alunos quanto a tais inovações. (HOFFMANN, 2001).

A crença popular é que os professores tendem a ser menos exigente do que tradicionalmente, e que as escolas hoje, não oferece ensino competente e, conseqüentemente, uma avaliação a semelhanças das antigas gerações, justamente por causa dessas inovações.

Contra a essa informação, Hoffmann (2001, p. 12) nos alerta que:

[...] a crença no sistema tradicional de avaliação como responsável por uma escola competente (uma visão bastante saudosista da escola exigente, rígida, disciplinadora, detentora do saber) [...] não encontra respaldo na realidade com a qual nos deparamos neste momento. (Hoffmann (2001, p.). Em contrapartida a esse método avaliativo, encontramos o sistema denominado formativo. Não é de hoje que existe este modelo de avaliação, mas ele vem se destacando no contexto atual por ser visto por muitos como o melhor caminho para garantir a evolução de todos os alunos, uma espécie de passo a frente em relação à avaliação conhecida como somativa. (SANT'ANNA, 1995).

Segundo a autora, nessa avaliação a ênfase maior está no aprender. O professor deixa de ser aquele que passa informação para virar quem, numa parceria com crianças e adolescentes, prepara todos para que elaborem seu conhecimento. Em vez de despejar conteúdos em frente à classe, ele agora pauta seu trabalho no jeito de fazer o seu aluno desenvolver formas de aplicar esse conhecimento no dia-a-dia. A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes.

A esse respeito Zabala (2002) nos esclarece que:

Uma pratica educativa [e avaliativa] que responda a um ensino dirigido à formação integral das pessoas e, por conseguinte, de todo tipo de conteúdos de aprendizagem, implica uma forma de ensinar que possibilite a necessária atenção aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (Zabala, 2002, p. 34).

Neste contexto, a avaliação formativa é uma ação sistemática e intuitiva. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada e sistematizada. Destina-se, assim, a acompanhar, entender e favorecer a contínua progressão do aluno, fazendo com que ele aprenda a aprender. Não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo de aprendizagem, alternativas e soluções para melhorá-lo. (HOFFMANN, 2001).

É, portanto, uma tarefa didática necessária do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressões, dificuldades e reorientar o trabalho escolar discente e docente, pois não se resume a realização de provas e atribuição de notas, mas cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação aos saberes do educando durante o processo educativo, como também redireciona a prática de professor.

Numa outra perspectiva, muito se questiona hoje, sobre esses modelos avaliativos, e que muitas vezes, em nome de uma avaliação exigente, cultivamos índices cruéis de repetência e evasão escolar, principalmente no Ensino Fundamental. E estes problemas que enfrentamos em nossas escolas, mais precisamente na rede pública, estão exigindo programas emergenciais (classes de aceleração, turmas de progressão) que nem sempre correspondem ao ideal de educação na concepção dos educadores e de toda a sociedade.

Muitos criticam essas alternativas, mas todas elas são tentativas de se lidar com os reflexos de uma avaliação excludente, no qual o correto muitas vezes não corresponde ao ético, o que se deve fazer não corresponde ao que se pode fazer.

A esse respeito Freire (1996, p. 36) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos enfatiza que "toda prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza". (grifo nosso)

Embora sabendo que não há regras gerais em avaliação, e que toda situação precisa ser analisada em seu contexto, precisamos aprender todo o tempo a lidar com as diferentes situações que surgem e não há ensinamentos ou metodologias que deem conta de tal complexidade. A avaliação educacional, ao lidar com essa

complexidade do ser humano, deve orientar-se, portanto, por valores morais e paradigmas científicos.

Neste contexto, Veras e Maciel (2000, p. 125) nos ressalta que para fazer "uma avaliação formativa significa realizar um processo [...] comprometido com as transformações sociais [...] e orientado por princípios ético."

Por tratar-se de uma atividade ética, nenhuma outra prática escolar é tão dogmática conservadora quanto à avaliação. Mas estamos em tempo de fazer apostas e criar estratégias para enfrentar o desafio ético de igualdade de oportunidade em aprendizagem. A plena consciência das finalidades em avaliação favorecerá a escolha consciente de estratégias de ação pelos professores e não imposição de metodologias. Não se pode discutir avaliação pelos seus meios, mas pelos fins que a justificam.

Como havíamos dito no início as diferenças entre os modelos avaliativos se apresentam somente nos objetivos e não nos fins. É por isso que muitos vêem a avaliação formativa como uma "oposição" à avaliação somativa, também conhecida como tradicional ou classificatória. O que acontece é que as duas não são opostas, mas servem para diferentes fins.

Professores extremistas tendem a considerar apenas os aspectos quantitativos ou apenas os qualitativos. Para os primeiros, a avaliação é tida como medida e, ainda assim mal utilizada. Para os segundos, ela se perde na subjetividade de professores e alunos, além de ser uma atitude muito fantasiosa quanto aos objetivos.

Nessa visão de pensamento, Libâneo (1994) se posiciona a esse respeito quando nos esclarece que:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; e tal objetivo social não surge espontaneamente [...], mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. (Libâneo, 1994, p. 199).

A avaliação somativa é vista como o melhor método para enumerar a quantidade de conhecimentos que os alunos dominam (como no caso do Vestibular ou de outros concursos). A formativa seria mais adequada para ser usada progressivamente e no dia-a-dia da sala de aula. Fora tudo isso, temos que ter em

mente que avaliar também é sinônimo de controlar. Dizer que a prática avaliativa que em nossas escolas não é de controle institucional, social, público, é não percebê-la em sua plenitude.

O controle é inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo. Assim, também ao corpo docente de uma escola são conferidas decisões referentes aos alunos, ou seja, a escola incorpora uma postura não neutra em seus métodos.

Enfatizando essa afirmação, citamos outra vez Freire (1996, p. 111), quando ele nos diz que "[...] neutra, indiferente a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser."

Com isso, os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos nas escolas, dos objetivos da avaliação e de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas.

Os estudos contemporâneos apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, o que passa a conferir-lhe uma grande responsabilidade. Os professores, ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações. Os processos avaliativos tentem, em todos os países do mundo a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos.

Programas de qualificação passam a exigir o engajamento de cada professor nessa discussão, pois os ensinamentos teóricos, apresentação de novos preceitos metodológicos não irão garantir, por si só, a compreensão e a tomada de consciência sobre concepções formativas em avaliação. A compreensão de novos rumos exige uma reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos. O grande dilema é que não há como "ensinar melhores fazeres em avaliação", esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto

de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios e metodologias.

Nesta linha do pensamento, Enéas e Vale (2000, p. 184), nos esclarece que "ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la e criar condições objetivas para que uma educação democrática seja possível".

Avançamos lentamente, é fato, mas houve conquistas importantes em termos de uma maior reflexão de um maior número de experiências por escolas e professores. Passo a passo, a discussão amplia-se, professor por professor, escola por escola, em cada comunidade, em todo o país. Dessa forma, ao reunir professores, escola e comunidade para discutirem avaliação, desencadeiam-se e dinamizam-se processos de mudança muito mais amplos do que a simples reformulação de práticas.

A reflexão conjunta sobre os princípios que fundamentam a avaliação nas escolas (publica na sua maioria) favorece a convivência com diferentes perspectivas individuais ampliando a compreensão coletiva sobre as dimensões do ser escola, do ser educador e do ser educando.

4.2 O aluno e a avaliação

Será que o aluno reconhece para que serve a avaliação? Cremos que a percentagem nas escolas que informam ao aluno seus objetivos dar para contar apenas usando os dedos da mão. Isto é profundamente lamentável. Será que algum educador já se sentiu obrigado a encontrar um caminho ou alcançar alguma coisa?

No entanto, o aluno precisa, deve e é cobrado, mesmo desconhecendo que a avaliação serve e servirá de prova de sua habilidade ou competência. O trabalho em educação, que queira atingir a profundidade a ponto de contribuir para uma transformação da sociedade, precisa levar em conta essa dimensão de totalidade. Recomendamos ao professor se basear no construtivismo em qualquer nível, desde o pré-escolar até a universidade.

O construtivismo não um método ou um conjunto de receitas para se dar aulas; é, sim, uma teoria científica que explica o processo do conhecimento do ser humano.

É fundamental ver o aluno como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho, precisa sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora que propicie uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve.

O aluno é uma vítima. Os professores, em sua maioria, cansados, carentes financeiramente, enfrentando uma fase de transição social da humanidade, ainda não estão dispostos arriscar e permitir ao educando caminhar com suas próprias pernas. Muitos professores usam a avaliação como uma ameaça e até se vangloriam de reprovar a classe toda, levando alunos e familiares ao desespero.

Bem, uma coisa é certa, enquanto todos os dedos estiverem apontados para o aluno, apenas para condená-lo, classificá-lo, conscientizá-lo de sua derrota, a educação continuará tendo como produto uma sociedade que não reconhece o seu próprio valor.

Não é exagero afirmar, que o que tanto construímos até então pode nos destruir, quanto o esforço para uma avaliação comprometida com uma pedagogia crítica e responsável de todos permitirá, com certeza, uma sociedade mais justa e um mundo bem melhor.

O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Para isso, Hoffmann (1993) nos orienta que:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do transmitir-verificar-registrar e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos. [...] professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (Hoffmann, 1993, p. 146).

Uma avaliação precisa se alicerçar em objetivos claros, simples, precisos, que conduzam, inclusive, à melhoria do currículo. É preciso selecionar situações que oportunizem ao aluno demonstrar os comportamentos desejados. Por exemplo, há comportamentos que envolvem relações sociais, como participar de um trabalho de grupo, ser capaz de ouvir a opinião de um colega ou solucionar um problema.

No caso de se perceber alguma dificuldade é preciso analisar suas causas dentro do esquema total do rendimento. A falha poderá estar na metodologia utilizada, mas poderá, também, estar em algum fator psicofísico ou outro qualquer (falta de tempo para estudar, problemas familiares, desinteresse, etc.). Daí, a

preocupação em não taxarmos os nossos alunos sem antes fazermos uma leitura na sua história de vida, para não correremos o risco de realizarmos uma avaliação incoerente e excludente.

É preciso, para realizarmos uma avaliação coerente, com os objetivos educacionais, levarmos em consideração a necessidade de uma ação cooperativa entre os participantes do processo, uma ação coletiva e consensual, uma consciência crítica e responsável de todos.

5 QUESTÕES PARA PESQUISA

1. Quais os mecanismos de avaliação que você utiliza para avaliar seus alunos?
2. Dos mecanismos que você utiliza em sala de aula, qual é o mais significativo?

Respostas da professora 1

1. Utilizo a avaliação diagnóstica que visa identificar, e avaliar o conhecimento que o aluno trás, tanto antes de iniciar um novo assunto como em nova prática. Buscando identificar novos requisitos, novas experiências, o que também nos permite averiguar as causas de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos. Utilizo também a avaliação formativa para melhorar as aprendizagens em curso, de forma contínua, nesse tipo de avaliação o aluno participa do projeto educativo. A avaliação é somativa tendo em vista que trabalhamos em bimestre e ao final deste temos que atribuir uma media de acordo com o aproveitamento do aluno, mas não é utilizado para isso apenas provas individuais sem consulta, mas a avaliação é um processo contínuo no qual o aluno é observado e avaliado todas as aulas. Sua participação, contribuição em sala, sua escrita, participação nos trabalhos desenvolvidos, seminários, respeito pelos colegas, e a avaliação escrita sem consulta.

2. A avaliação é importante por nos evidenciar os resultados do trabalho desenvolvido e das potencialidades dos alunos. Acredita-se que cada um tem facilidade/dificuldade em determinar capacidades, por isso a forma de avaliar continuamente é importante, permitindo-nos enxergar as individualidades de cada um, sendo assim considero importantíssima todos os mecanismos de avaliação citados na questão anterior, há alunos que apresentam dificuldades na escrita, mas por outro lado é muito bom na oralidade ou o contrário, as avaliações escritas sem consulta são tão importantes quanto os seminários e detalhes dirigidos, bem como a participação efetiva do aluno nas aulas.

Respostas da professora 2

1. Uma avaliação contínua, em que observo o aluno na sua participação na aula, nas boas maneiras, na assiduidade e no comprometimento dos exercícios escritos de fixação e de verificação da aprendizagem.
2. É a participação do aluno nas aulas tanto oral, como escrita, pois depende das respostas, comprovamos se está havendo aprendizagem ou não.

Questões de pesquisa para alunos

1. Quais são os mecanismos de avaliação que seus professores utilizam para avaliar vocês?
2. Dos mecanismos utilizados em sala de aula, qual é o mais significativo para você?

Respostas do aluno 1:

1. A maioria dos professores, utilizam os exercícios escritos e orais, a pesquisa feita através de grupos, observam nossas atividades, dando visto e acompanhando a nossa responsabilidade dentro e fora da escola.
2. Gosto muito dos trabalhos em grupos, por que um ajuda o outro nas dificuldades enfrentadas e também das pesquisas em livros e dicionários feitos especialmente na biblioteca.

Respostas do aluno 2:

1. Quase todos eles, elaboram as provas e questões para nos avaliar, formam grupos para fazermos trabalhos juntos, individuais e coletivos e fazemos as provas ou testes propostos pela escola.

2. De todos os mecanismos utilizados o que mais gosto é o trabalho feito em sala de aula com os colegas, gosto dos seminários e pesquisas e da observação feita em nossos cadernos e em nossa participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da formação, desse trabalho, foi possível, observar várias formas de avaliação, que se refere as diferentes modalidades de ensino oferecidos pela Escola Diva Guedes de Araújo, no qual se observou diversas práticas de verificação aprendizagem. Entre estes, merecendo destaque, os trabalhos individuais e em grupos, o desenvolvimento cognitivo do aluno em sua atuação como alunos de um contexto ativo e uma seleção de questões aplicadas aos professores e alunos da referida Escola. Mediante as resposta obtidas e pesquisas elaboradas e aplicadas, fica claro que, a avaliação acontece cotidianamente e que a mesma deve estar em plena conexão entre a escola, os alunos e família, bem como, observando esse contexto para entendermos melhor, os posicionamentos dos nossos alunos e consequentemente dos professores e os seus objetivos propostos, através da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. **O texto na sala de aula**. São paulo: ática, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa - parábola**. São Paulo, 2000.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1994. 225p.
- BORBATO, Silvane (org.) **A prática do professor de língua portuguesa**. São Paulo: moderna, 2005.
- BORGATTO, Ana, Bertim, Terezinha, marches, vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: 13 ed. Ática, 2007.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/língua portuguesa**. Brasília: 1997.
- CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 113 ed. Rio de janeiro: Fae, 1986.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de janeiro: dpa&a, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 2002.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: 63 ed. Ática, 2002.
- HOFFMANN, Jussara m. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto alegre: mediação, 2001.
- LAWRENCE, J. H.; Gatti, b. A. & Waltman, j. **Avaliação de disciplina**. Cátedra Unesco de educação a distância da Unb, Brasília, 1997. (texto básico).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: 143 ed. Cortez, 2002.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. 7a ed. São paulo: contexto, 2005.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acero de contas**. 6a ed. Rio de janeiro: dpa&a, 2005.

PALMA, A. C. **A busca pela minimização dos efeitos da subjetividade na avaliação da escrita em língua estrangeira.** 2005.

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

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Rio de Janeiro: 29a ed. Vozes, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: vozes, 1995.

SILVA, Janssen Felipe de. **Avaliar... O que? Quem? Como? E quando?** Revista

TV ESCOLA: Rio de Janeiro: ano 10, nº. 4, p. 40 - 43.

VERAS, Neide Fernandes Monteiro; Maciel, Yolanda Maria (orgs). **Prática de ensino e planejamento.** Fortaleza: uva, 2000.

ANEXOS

Avaliação

Relatório sobre a forma de avaliação, realizada por professores da Escola Estadual Diva Guedes de Araújo, nas diferentes modalidades que compõe o ensino, como o fundamental I e fundamental II, ensino médio e modalidade de EJA, bem como dos alunos, que participam do processo de ensino aprendizagem.

Diante dos questionamentos feitos sobre a forma de avaliação, podemos observar que os professores da escola Diva Guedes de Araújo, visam à avaliação como processo contínuo e necessário, enriquecedor e que faz parte ativamente da construção de diferentes saberes construídos ao longo dos dias em sala de aula e em seu contexto social, foram educados através das diferentes respostas, também diferentes formas de se compreender os alunos, o seu desenvolvimento científico e consequentemente na sua forma de intervenção do mundo em que vivem e atuam, como autores e coautores da sua própria existência.

Em todas as áreas do conhecimento, tanto nas que envolvem ciências da natureza, da matemática, dos códigos e suas tecnologias, foi possível perceber o uso das diferentes formas de avaliação com diferentes equipamentos tecnológicos e diferentes questões contextuais ao aluno interpretar, raciocinar e conhecer os mecanismos de integração das diferentes disciplinas estudadas. O que mais chama a atenção nesse processo de avaliação são exatamente o direcionamento e a metodologia diversificada dos professores em questionar e avaliar os seus alunos de forma lúdica, como os alunos interagem prazerosamente com esse método inovador, que define a aprendizagem como significativa e interessante e que transforma os momentos de aquisição de conhecimentos, em momentos descontraídos, eficazes e com objetividade de desenvolver diferentes habilidades e competências em todos os envolvidos no processo avaliativo, tanto professores, alunos, como também funcionários que interagem atualmente com a educação e avaliação mediadora.