



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PRO REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTANCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

VERA LUCIA SOUSA FELISMINO

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

JOÃO PESSOA-PB

2014

VERA LÚCIA SOUSA FELISMINO

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para a obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva

JOÃO PESSOA-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.

F313a Felismino, Vera Lúcia de Sousa

Avaliação: concepções e práticas escolares [manuscrito] /
Vera Lúcia de Sousa Felismino. - 2015.
23 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.

"Orientação: Profa. Ma. Regina Celly Nogueira da Silva, PROEAD".

1. Avaliação escolar. 2. Aprendizagem. 3. Práticas escolares.
I. Título.

21. ed. CDD 371.27

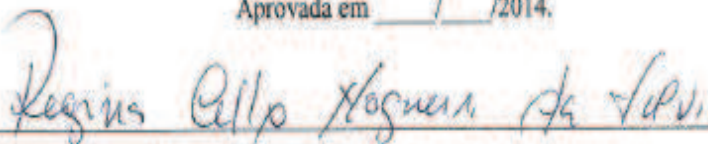
VERA LÚCIA SOUSA FELISMINO

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para a obtenção do título de especialista.


Orientadora: Prof.^a. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva

Aprovada em ____ / ____ /2014.



Prof.^a. Ms. Regina Celly Nogueira da Silva / UEPB

Orientadora



Prof.^a. Ms. Wallene Cavalcante – UEPB

Examinador Interno



Prof.^a. Ms. Angélica Mara de Lima Dias – UFCG

Examinadora externa

RESUMO

Uma das atividades mais questionáveis no âmbito escolar é o processo avaliativo. Por anos a escola lida com as questões que envolvem o processo de aprendizagem/avaliação. Na nossa prática diária em sala de aula o que observamos é a constante reprovação de crianças e adolescentes. As justificativas da escola, quase sempre, reduzem-se à falta de interesse das crianças e à distração nas aulas. Além disso a escola costuma jogar para os pais a culpa pelo fracasso dos filhos. Sendo assim, nosso trabalho tem o objetivo de discutir as concepções e práticas que estão mais presentes no cotidiano escolar a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Acreditamos que a avaliação é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didático. Para tanto, é preciso desenvolver uma nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Escola. Práticas escolares.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	8
3 AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	12
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A AVALIAÇÃO.....	13
3.2 OS PCN E A AVALIAÇÃO.....	15
4 AVALIAÇÃO CONSTRUTIVISTA.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23

1 INTRODUÇÃO

Uma das atividades mais questionáveis no âmbito escolar é o processo avaliativo. Por anos a escola lida com as questões que envolvem o processo de aprendizagem/avaliação. Segundo Hoffmann (2005), tornar objetivos, precisos e mensuráveis os indicadores de sucesso e fracasso no âmbito escolar permanece, ainda hoje, como uma das etapas mais importantes de todas as escolas. Esse processo que a anos vêm modelando a atuação de nossas crianças negam a individualidade de cada educando por utilizarem parâmetros avaliativos perversos e excludentes.

Na nossa prática diária em sala de aula o que observamos é a constante reprovação de crianças e adolescentes. As justificativas da escola, quase sempre, reduzem-se à falta de interesse das crianças e à distração nas aulas. Além disso a escola costuma jogar para os pais a culpa pelo fracasso dos filhos. Os pais, trabalhadores, humilhados diante da situação dos filhos não se contrapõem a posição da escola. Ao aluno resta apenas a culpa e o castigo de ter que novamente repetir de ano e se calar diante das determinações de um processo avaliativo que pouco contribui para seu desenvolvimento.

Hofmann (2005, p.12), nos relata a história de uma criança que sofreu com a pouca sensibilidade da professora:

Um garoto de 1ª série [...], que repetiu essa série pela segunda vez e foi novamente reprovado. O menino apresenta um problema de visão e precisa usar óculos, mas os coleguinhas fazem troça dele. Ele, então, não usa o óculos na escola e, portanto, não consegue acompanhar os trabalhos e fazer os testes. Foi o que a mãe ouviu da professora, observem, quando foi buscar o resultado final da criança.

Esse é um exemplo clássico da falta de sensibilidade de nossas escolas diante de um problema tão comum no âmbito escolar. Esse é um exemplo de uma prática avaliativa inflexível e autoritária que pouco se preocupa com as condições de nossas crianças no interior da sala de aula. Ora, se a professora sabia que os coleguinhas do menino faziam troça com ele, porque ele usava óculos, porque não tomou uma atitude? Porque não procurou outros processos avaliativos? Porque não levou a questão ao conselho da escola?

Porque simplesmente é secular a forma como nossas escolas estão organizadas. Esse modelo que massacra os alunos, mata a criatividade das nossas crianças, em nome

de uma bateria de testes e outros procedimentos comprovadamente falhos no que diz respeito a uma compreensão mais ampla do processo ensino aprendizagem.

Assim, essa é uma escola que fracassa porque não exerce efetivamente seu papel educativo. Essa é uma escola que não está comprometida com a ação educativa de respeito e acompanhamento do desenvolvimento efetivo dos alunos na sua vida escolar.

Na visão de Hofmann é necessário questionar os princípios que fundamentam essas práticas avaliativas. A autora ressalta a estreiteza e padronização desse modelo, que secularmente impedem ver e sentir o sujeito em seu desenvolvimento integral e singular. O que temos é um processo avaliativo que nega a heterogeneidade do sujeito, que é o que os torna humanos. Limita o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem as exigências do modelo escolar praticado. Dentre esses princípios inserem-se (2005, p.13)

- a) o comprometimento dos educadores e das escolas com os juízos de valor emitidos e as decisões que tomam em relação às possibilidades e necessidades de cada estudante.(O fracasso de um grande número de estudantes é o fracasso do próprio sistemas educacional, da sociedade.);
- b) o respeito às diferenças entre os alunos.(Por que o diferente aparece sempre acompanhado do conceito de incapaz e inferior em educação?);
- c) a permanência do aluno na escola como direito do estudante e compromisso da escola, ou seja, compromisso em favorecer o seu acesso a outros níveis de saber, a outros graus de ensino.

Sendo assim, nosso trabalho tem o objetivo de discutir as concepções e práticas que estão mais presentes no cotidiano escolar a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para tanto, este trabalho está dividido em três capítulos para melhor compreensão do objeto e estudo. Em m primeiro momento discutimos sobre as diferentes modalidades de avaliação. Em seguida, discutimos a avaliação no âmbito escolar com base nos PCN e na LDB/1996. No terceiro e último capítulo discutimos a avaliação em uma abordagem construtivista como a que foge ao tradicional e responde as necessidades atuais no âmbito avaliativo.

2 AS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Diferentes são as modalidades de avaliação, aqui destacamos algumas como: a avaliação prognóstica ou diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação somativa, a avaliação mediadora e a avaliação desmistificada.

A avaliação prognóstica ou diagnóstica acontece, por exemplo, no início do ano letivo para que o professor conheça o aluno um pouco, para que ele tenha uma ideia da realidade com que vai trabalhar. O próprio nome, diagnóstica, quer dizer, segundo fonte dicionário Aurélio, aquela que diagnostica e/ou indica, informa e/ou orienta.

Segundo Luckesi (*apud* MONTEIRO, 2010), a avaliação diagnóstica tem dois destaques: “é um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação ao ponto a ser atingido” e “aponta a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

Uma avaliação diagnóstica tem como função básica informar sobre o contexto em que o trabalho pedagógico irá realizar-se e, também, sobre os sujeitos que participarão desse trabalho. Essa avaliação ocorre em dois momentos distintos: antes e durante o processo de instrução. No primeiro momento, tem por funções: verificar se o aluno possui determinadas habilidades básicas, tidas como pré-requisitos para a nova aprendizagem (compreensão em leitura, habilidades de cálculo, etc.); determinar que objetivos de um curso já foram dominados pelo aluno; classificar e agrupar alunos conforme suas características; encaminhar alunos a estratégias e programas alternativos de ensino. No segundo momento, busca a identificação das causas não pedagógicas de repetidos fracassos de aprendizagem. Segundo Rabelo (2009),

uma avaliação diagnóstica faz um prognóstico de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceder estratégias de ação para solucioná-las (RABELO, 2009, p.72).

Durante a avaliação diagnóstica devemos “buscar conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos” (RABELO, 2010, p.73).

Uma outra modalidade de avaliação é a avaliação formativa que é sinônimo de regulação, indica os avanços e as dificuldades que aparecem ao longo do processo; se preocupa em “fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais na aprendizagem” (ALLAL, 1986, p.177). Ela acontece durante o processo de ensino aprendizagem, e suas estratégias são diferenciadas com relação às turmas. Allal (1986) ainda define avaliação formativa como composta de três fases: a primeira fase como coleta de informações relativas aos processos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; a segunda fase uma interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; a terceira fase uma adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações coletadas.

Segundo Perrenoud (1999), podemos considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

O principal instrumento da avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno (PERRENOUD, 1999, p. 81). Interação esta que ocorre através do diálogo, do feedback, ou seja, do retorno ao aluno das avaliações feitas. Para Hadji,

A avaliação formativa busca favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir, ele próprio, seus erros (HADJI *apud* MONTEIRO, 2010).

Rabelo (2009), nos aponta também sua visão sobre avaliação formativa afirmando que,

[...] uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Esse tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas

principais funções estão, as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação incorporada no ato de ensino e integrada na ação de formação. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas (RABELO, 2009, p.73).

Uma terceira modalidade de avaliação é a avaliação somativa. Ela acontece ao final do processo de ensino aprendizagem com a finalidade de verificar o que o aluno realmente aprendeu. “Ela busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado” (RABELO, 2009, p.73).

Este tipo de avaliação geralmente inclui os conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução. Tem também a função de fornecer um feedback ao aluno, informando o nível de aprendizado alcançado e muitas vezes presta-se à comparação com os resultados de outros alunos.

Hoffmann (2001) nos apresenta uma quarta modalidade de avaliação, a avaliação mediadora, um processo a ser construído pelo diálogo, pelo encontro, pelo confronto, por pessoas em processo de humanização. Esta avaliação prioriza observar o individual, seu olhar é investigativo, com o intuito de observar, refletir, favorecer oportunidade, compreender para ajudar. É uma ação sistemática e intuitiva, se constituindo no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada.

O avaliador na avaliação mediadora é interativo no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado; comprometido com o objeto da avaliação e com sua própria aprendizagem do processo de avaliar; consciente das concepções que regem suas ações. Hoffmann (2001) define mediação como sendo uma aproximação, um diálogo, respeito ao tempo do aluno, conhecer o aluno enquanto protagonista da sua aprendizagem.

A avaliação mediadora tem um olhar para a frente, não julga e classifica o que ficou para trás, ela evolui. Não se fala em recuperação (aquela que ocorre ao final do processo de aprendizagem e substitui todo um caminhar) na avaliação mediadora; mas

sim em estudos paralelos, sendo aquele que ocorre o tempo todo com o processo de aprendizagem do aluno (HOFFMANN, 2002).

Nesta modalidade de avaliação, conhecimento é adquirido com a interação com o meio; a correção é elemento positivo a se trabalhar numa continuidade de ações desenvolvidas; pressupõe uma análise qualitativa, uma avaliação não do produto, mas do processo. Uma avaliação que ocorre constantemente através de cadernos, observações do dia a dia, é teórica, ou seja, não representada por números e sim anotações descritivas, usa-se registros (HOFFMANN, 2001).

Apresentamos também como outra modalidade a avaliação desmistificada trazida por Hadji (2001). Segundo ele, esta avaliação é construída a serviço da aprendizagem, ou seja, prestando serviço a aprendizagem. Ele propõe que desmistifiquemos a avaliação, acabemos com o engano que ela muitas vezes é. Nesta tipologia, a avaliação do conteúdo muitas vezes é: observação sistemática de cada um dos alunos (conhecer para ajudar) e as provas escritas são bem limitadas.

3 A AVALIAÇÃO E A ESCOLA

As duas principais concepções pedagógicas utilizadas nas escolas de hoje são a tradicional e a construtivista. A primeira vem sendo muito criticada por sua excessiva ênfase no ensino dos conteúdos. A segunda ficou conhecida, principalmente, por priorizar o “fazer” dos alunos. Segundo Moreto (2008, p. 17), o foco da escola tradicional poderia ser sintetizado da seguinte maneira: “aquisição de conteúdos selecionados das diferentes ciências, tendo um critério essencialmente acadêmico, com grande desvinculação das representações já trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político”.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETO, 2003, p. 98). “Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdos. Eles eram ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas” (MORETO, 2003, p. 110).

Nesse contexto, o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem (MORETO, 2003, p. 99).

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 1999).

Ser professor da linha tradicional é até mais fácil do que na nova perspectiva. Ao professor da linha tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou. Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não conseguiu fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está cumprida (MORETO, 2003).

Neste sentido, empregamos a expressão “meros acumuladores de dados” quando nos referimos ao foco da escola dita tradicional. A nova orientação para a educação é outra. Isso não significa que não se exige dos alunos que memorizem alguns conhecimentos básicos nas diferentes áreas do saber. A memorização deve ser significativa. Mas o novo foco está na preparação das condições para que o aluno seja competente, isto é, seja capaz de estabelecer relações significativas no universo simbólico das informações disponíveis. Estabelecer relações, a partir da análise crítica de situações complexas, é gerenciar informações na solução de problemas. Voltamos à função fundamental da escola: preparar os gerentes das informações (MORETTO, 2008).

A escola cumpre exigências burocráticas do sistema, mas essas exigências não ditam as normas das correções das tarefas. Aos professores cabe conceituar o aluno de maneira que representem definições em termos da sua promoção ou não para a série seguinte. Tais procedimentos são práticas tradicionais repetidas pelos professores, sem que reflitam sobre o seu significado ou coerência, causando sérios prejuízos ao desenvolvimento socioafetivo dos alunos (HOFFMANN, 2001).

3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A AVALIAÇÃO

A preocupação com a avaliação é uma tônica da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Ao longo dos 92 artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas vezes. São, assim, pelo menos vinte e seis referências explícitas à ideia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo. Na LDB, a avaliação é contemplada, diretamente, nos itens V, VI e VII, do art. 24, a seguir transcritos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

A avaliação também aparece no Art. 13 entre as responsabilidades dos docentes principalmente nos itens III a V. Nos demais itens deste artigo outros aspectos podem ser também inter-relacionados à avaliação, demonstrando quão ela é significativa na função docente.

Conforme essa legislação, o processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo nem rotulador, não visa a estagnar, e sim a superar as deficiências. Contrárias a essa visão estariam toda e qualquer prática escolar que realizasse procedimentos de avaliação apenas para atribuir notas aos alunos e informar as famílias, sem que tais dados gerassem qualquer mudança nas aulas anteriormente planejadas; reforçasse mais o caráter retrospectivo da avaliação do que o prospectivo, vendo os resultados da avaliação como o retrato do que foi o processo, e não como a informação para saber como deve ser daí em diante; classificasse de maneira estratificada o desempenho dos alunos, sem permitir que eventuais melhoras de rendimento apagassem as marcas negativas de uma nota baixa do início do período.

Tais comportamentos revelam uma concepção limitada de avaliação. O professor já cumpriu seu trabalho de ensinar; a prova seria o momento de verificar se o aluno cumpriu o seu: estudar a matéria ensinada e saber lidar com ela numa situação de risco. Em conseqüência, as desigualdades no rendimento dos alunos passam a ser atribuídas apenas ao esforço e ao mérito de cada um, e são consideradas naturais as

eventuais reprovações de determinados alunos que não tenham conseguido atingir os resultados esperados. Pois, ao invés de agir sobre as deficiências detectadas, muitas vezes o professor segue em frente o programa pré-estabelecido, como se não houvesse desigualdades surgidas na turma e como se todos os alunos, desde os que alcançaram nota máxima até os que obtiveram conceito mínimo, pudessem acompanhar os próximos conteúdos.

Certamente é nesse sentido que a diretriz da Lei 9.394/96, no artigo 36, inciso II, indica que se adotem metodologias de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; o que é completado em seguida pelo parágrafo primeiro:

- § 1o. - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 - III. domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Daí se entende que a avaliação deve ser uma forma de permitir ao aluno demonstrar o seu conhecimento - e um conhecimento que é sempre global e abrangente, ultrapassando a visão de conteúdo como fim e entendendo as disciplinas como meios para formar pessoas que dominem os princípios da ciência e da tecnologia, que se expressem bem, que exerçam consciente e criticamente a cidadania.

3.2 - OS PCN E A AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação proposta pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC: 1997) pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca do processo educacional. É contraposta à avaliação tradicional, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. Na perspectiva do documento a avaliação é um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve acontecer "contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno". É um instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o

professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

De acordo com o documento a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo; para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Por essa perspectiva a avaliação deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso. O documento propõe que o acompanhamento e a reorganização do processo e aprendizagem na escola inclua, necessariamente, uma avaliação inicial para o planejamento do professor, e uma avaliação final de uma etapa de trabalho. Essa concepção pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra.

Os PCN propõem as seguintes orientações para avaliação:

- a perspectiva de cada momento da avaliação deve ser definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade;
- considerar a diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes;
- utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de observação sistemática - acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros; análise das produções dos alunos - considerar a variedade de produções

realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;

- atividades específicas para a avaliação - garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula. Os PCN defendem que a responsabilidade da avaliação deve ser compartilhada; não ser função exclusiva do professor.

4 A AVALIAÇÃO CONSTRUTIVISTA

A nova visão da relação entre professor, aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva construtivista sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORETO, 2003). Nessa relação, além de transmissor de informações, o professor é o elemento mediador (catalisador) da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno. Assim o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para constituir-se em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORETO, 2003). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A perspectiva construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola.

Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETTO, 2008). Para a aprendizagem, não basta ao aluno adquirir informações

isoladas como nomes, datas, fórmulas e definições, sendo necessário estabelecer relações entre elas, dando significado à aprendizagem. Assim, o conceito de aprendizagem significativa vem substituir o de aprendizagem como simples memorização (MORETO, 2003).

A proposta construtivista busca indicar um caminho alternativo para uma nova relação no ensino, levando a uma aprendizagem eficaz em que os conhecimentos já adquiridos pelo aluno são fundamentais para a aprendizagem de novos. A partir de sua vivência, o aluno constrói uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido e elabora representações em função das suas próprias experiências (MORETO, 2003). Os estudos realizados sob essa perspectiva revelaram que as ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e bastante estáveis e resistentes à mudança, de modo que é possível encontrá-las mesmo entre estudantes universitários (VIENNOT *apud* MORTIMER, 1996).

Na visão do construtivismo sociointeracionista, o conhecimento não é visto como uma descrição do mundo, mas sim como uma representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em função de suas experiências. Por isso, diz-se que todo conhecimento é uma construção individual mediada pelo social (MORETTO, 2008). Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER *apud* HOFFMANN, 2001).

Avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão e exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2005).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a avaliação informa ao professor o que foi aprendido pelo aluno, fazendo-o refletir sobre a eficácia de sua

prática educativa e orientando-o para intervenções necessárias. Para o aluno, a avaliação informa quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades.

A finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno. Assim, ele deve estar preparado para ler textos de revistas, jornais e manuais e demonstrar que possui recursos para a abordagem de situações complexas, interpretando coerentemente, mesmo que não tenha nenhum contato com os autores dos mesmos. Portanto, quanto mais completa for a formulação das questões, melhor será a formação do aluno para sua vida profissional (MORETO, 2008, p. 90).

Na visão construtivista, o interesse do aluno está intimamente relacionado às questões cognitivas. A curiosidade desperta o interesse e a criança curiosa pergunta muito, é atenta à explanação do professor, procura explicações para o que foi apresentado, lê a respeito. As questões são encaradas como desafios a serem enfrentados. O aluno passa a se sentir seguro diante de determinadas questões colocadas pelo professor, entusiasmado de por à prova suas descobertas, sem medo de errar. Dessa maneira ele tenta mais, inventa mais e conseqüentemente faz novas descobertas (HOFFMANN, 2001).

Dentro da proposta construtivista, uma ideia fundamental é de que todo conhecimento constitui uma construção que o sujeito faz a partir das interações com o mundo físico e social de seu contexto (MORETO, 2008, p. 39). Na relação entre professor e aluno, o que se tem observado é uma certa dicotomia entre as concepções prévias dos alunos e as escolares. As primeiras, muitas vezes vindas do senso comum, são consideradas sem importância pela escola ou mesmo erradas, devendo ser substituídas pelas concepções oficiais da escola, pois essas sim são as corretas. Tal postura deixa de levar em conta o ponto de partida do processo de construção do conhecimento no aluno. Assim o aluno pode muito bem justapor as duas concepções, mesmo que contraditórias, usando uma ou outra conforme a conveniência, sem resignificá-las, colocando na prova aquilo que o professor espera que o aluno responda, mas sem abandonar a sua concepção inicial (MORETO, 2003).

Sobre esse posicionamento, Mortimer (1996) elaborou a noção do perfil conceitual, que permite entender a evolução das ideias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de ideias alternativas por outras científicas, mas sim enquanto a evolução de um perfil de concepções, em que as novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as anteriores, sendo que cada

uma delas pode ser empregada no contexto conveniente. Essa noção admite a convivência do saber escolar com o saber científico.

O processo de construção/apropriação do conhecimento na sala de aula é mediado pelo professor e inicialmente o que mais importa é, antes de apresentar qualquer novo conteúdo escolar, que o professor busque as concepções prévias dos alunos para que nelas possa ancorar o processo de seu ensino. Então, primeiramente, o professor pergunta o que os alunos já conhecem sobre o tema, quais os fatos a ele relacionados e qual a linguagem já conhecida, para depois apresentar o assunto novo, sempre relacionado com as representações que o aluno manifestou. Nesse processo, espera-se que os alunos analisem os novos conceitos propostos, estabeleçam relações com seus conhecimentos e ressignifiquem suas representações (MORETO, 2008, p. 40). “O aluno tem uma vivência que lhe permite construir uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum de seu meio social e às representações que ele mesmo constrói em função de suas próprias experiências” (MORETO, 2003, p. 105).

Na prática escolar, o professor deve retornar ao cotidiano e manter com ele uma continuidade, mas também precisa romper com ele à medida que o conteúdo avança e o reelabora. Assim, para trabalhar com o conflito, o professor deve, a partir do cotidiano, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo. Dessa forma não haverá oposição entre os diferentes tipos de cultura, mas sim uma cultura que se reelabora permanentemente (LUCKESI, 2002, p. 133).

O aluno assimila os conteúdos à medida que internaliza experiências vividas, tornando-as propriamente suas. Não basta ao aluno reproduzir reflexamente as informações recebidas. É preciso que as compreenda, as manipule e as possa utilizar, de modo flexível, transferível, multilateral (LUCKESI, 2002, p. 132). Se os entendimentos dos alunos decorrem da experiência de vida de cada um, o mesmo acontece com o professor. Existem diferentes maneiras de o aluno compreender o professor e a matéria; há diversas formas de o professor compreender o aluno, dependendo do domínio que o aluno tem em determinadas áreas de conhecimento, ou seja, expectativas predeterminadas. É preciso observar e refletir (HOFFMANN, 1993, p. 56).

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didático. Mas o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, são condicionados pela cultura institucional (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 13).

Desenvolver uma nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino. Isto nos leva a refletir sobre algumas questões do fazer da avaliação. São elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam as dúvidas dos professores no momento de seu trabalho pedagógico. É fundamental que os objetivos do ensino sejam atentamente analisados e construídos pelo corpo docente da escola.

O aluno tem um papel ativo no processo da aprendizagem e a ajuda que o professor pode dar é planejar sua intervenção pedagógica visando a facilitar a aprendizagem. “Esse planejamento leva em conta quatro fatores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades da disciplina que leciona e os recursos disponíveis na escola” (MORETO, 2008, p. 68). O aluno aprende à medida que responde aos incentivos do professor, fazendo parte do processo.

Por isso, o professor tem como responsabilidade criar um contexto para facilitar a aprendizagem. “Mas se o aluno não se engajar, de pouco ou nada adiantará o envolvimento do docente. Dessa forma, antigas analogias que jogavam a responsabilidade maior sobre o professor, em sua relação com o aluno, passam a ser questionadas” (MORETO, 2008, p. 68). O aluno é um elemento ativo no processo ensino-aprendizagem, como é também o professor. Portanto a relação entre ambos deve ser de constante interação para a produção do conhecimento.

Para que a avaliação deixe de ser tão temida, o aluno deve saber como está sendo avaliado e a avaliação precisa ser transformada em oportunidade para que o aluno demonstre ter adquirido competência como estudante. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, trazendo, sempre que possível, situações que promovam o pensamento de forma criativa e crítica, dando preferência a questões que levem ao raciocínio e não somente à memorização. Não se trata de uma prática fácil e, por isso, é necessário estudo e preparo por parte do professor. A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para tanto, é essencial garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados. Por isso, a avaliação deve fazer parte da grade curricular dos cursos de formação de professores.

Não existe fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação. Os instrumentos devem ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos pelo professor de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento está ocorrendo em seus alunos. Diversificando os instrumentos é possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno. Sugerimos considerar e valorizar a participação do aluno, seus exercícios feitos em aula e em casa, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, interpretação, produção textual, debates, organização do caderno, frequência, disciplina, seu interesse, iniciativa, autonomia, questionamentos, empenho e desempenho. Essas observações devem fazer parte do dia a dia do professor, pois trata-se de considerações que não são possíveis de serem avaliadas com uma prova. É importante a utilização de vários instrumentos, no sentido de avaliar o aluno em todas as suas vertentes.

É decisivo o papel que o professor realiza no cotidiano da escola. Esse fazer precisa ser objeto de estudo, de planejamento e de ações coletivas no interior da escola, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que realmente promova a

aprendizagem dos alunos. A avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, os critérios de avaliação e os seus objetivos. São perguntas que devem fundamentar o trabalho de um professor atento e com um olhar crítico sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Eliziê Frans de Castro. *Práticas Avaliativas em Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Ouro Preto – MG, 2010.

MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTIMER, Eduardo Fleury. *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?*. Investigações em Ensino de Ciências, v. 1, n. 1, p. 20-39, mar. 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.