

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

VANESSA MACHADO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL: SUPERANDO CONSEQUÊNCIAS
INDESEJADAS

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

VANESSA MACHADO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL: SUPERANDO CONSEQUÊNCIAS
INDESEJADAS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

VANESSA MACHADO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL: SUPERANDO CONSEQUÊNCIAS
INDESEJADAS

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

1º. Examinador: Prof. Dr. _____

2º. Examinador: Prof. Dr. _____

São Paulo, de de 2011

SÃO PAULO

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio e incentivo de sempre.

À minha irmã Michele pelo cuidado e dedicação, os quais são fundamentais em minha vida...

Aos meus amigos e companheiros de muitos anos Priscila, Nádia, Mirian, Moises, Gleice e Édi, pela compreensão de minha ausência nesses últimos meses...

Aos meus queridos amigos do curso de Pedagogia, Alessandra, Lidiane, Sérgio, Adriana e Nilton, sem vocês essa trajetória não teria sido tão divertida como de fato foi.

Agradeço à professora Alda pela brilhante orientação e por ser uma de minhas fontes de inspiração para abordar esse tema tão significativo na educação brasileira.

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa teórica a todos os educadores que, ao longo de sua caminhada educacional, lutaram com seus ideais para alcançar alternativas a fim de praticar uma avaliação menos excludente, tentando fugir dessa realidade seletiva que é a educação brasileira, tendo como foco uma perspectiva de transformação no ato de educar.

RESUMO

MACHADO, Vanessa. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: SUPERANDO CONSEQUÊNCIAS INDESEJADAS**. 2011. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. 2011.

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de analisar a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental I e II das escolas brasileiras, na forma de pesquisa bibliográfica. Destaca a trajetória das concepções de avaliação, em termos históricos, epistemológicos e legais, e analisa as dificuldades relativas aos processos de avaliação enfrentadas pela escola, pelos professores e pelos alunos, em busca de alternativas que colaborem para a superação dessas práticas. A pesquisa está fundamentada teoricamente em autores que acreditam em uma avaliação menos excludente e não classificatória, como Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Zabala, entre outros. A intenção deste estudo é verificar como o processo de avaliação pode se tornar abrangente e diagnóstico, a partir da visão do professor e da forma como a escola trabalha a avaliação da aprendizagem, não somente no sentido de aprovar ou reprovar, mas de contribuir com o processo de conhecimento do educando, para que ele possa modificar sua maneira de analisar e observar os acontecimentos ao seu redor e tomar suas próprias decisões, construindo autonomia no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem, dificuldades, superação.

ABSTRACT

MACHADO, Vanessa. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL - SUPERANDO CONSEQUÊNCIAS INDESEJADAS**. 2011. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. 2011.

The present work was performed in order to analyze the Learning Evaluation on Elementary School I and II of Brazilian schools, in the form of bibliographic research. It points out the path of evaluation concepts, in historical, epistemological and legal terms, and also analyses the difficulties related to evaluation processes faced by school, teachers and students, in pursuit of alternatives which contribute to overcoming these practices. The research is theoretically based in authors who believe in an evaluation less exclusionary and non-qualifying, as Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Zabala, among others. The aim of this study is to verify how evaluation process can become comprehensive and diagnostic, from the view of teacher and how the school works the learning evaluation, not just in the sense of approve or disapprove, but to contribute with the knowledge process of educating, in order that he can modify his way of analyzing and observe the events around him and take his own decisions, constructing thus, autonomy on educational process.

KEY WORDS: Evaluation on Elementary, difficulties, overcoming.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	12
1.1 Aspectos históricos	13
1.2 Aspectos epistemológicos	16
1.3 Aspectos legais	20
2. AVALIAÇÃO E DIFICULDADES	24
2.1 Escola, avaliação e dificuldades	25
2.2 Professores, avaliação e dificuldades	28
2.3 Aluno, avaliação e dificuldades	32
2.4 Professores e alunos, avaliação e dificuldades	36
3. SUPERANDO AS DIFICULDADES NAS DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO	40
3.1 Superando as dificuldades provocadas pela prova como forma de avaliação	42
3.2 Superando as dificuldades da avaliação a partir do erro como fonte de acerto	44
3.3 Superando as dificuldades da avaliação no contexto atual	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Por muitos anos a avaliação da aprendizagem escolar foi realizada em momentos isolados, destacado das atividades cotidianas, em datas e atividades especiais, dedicadas exclusivamente à comprovação dos conhecimentos acumulados, na forma de aferição de aprendizagens, por meio de testes de memória, teste de inteligência, provas classificatórias, orais e escritas, e que serviam apenas para selecionar os melhores alunos. A eles, uma vida de estímulos e facilidades estaria reservada. Enquanto isso, aos outros alunos, que não obtinham os resultados necessários, reservava-se a título de maus alunos, relapsos e negligentes e, provavelmente, nenhum sucesso na vida.

Gerações de alunos, nos últimos cinquenta anos de educação brasileira, no mínimo, conviveram com o fantasma da prova, do exame, da segunda época, da recuperação e, por fim, da reprovação. Inúmeros alunos, mais cedo ou mais tarde, desistiram de estudar diante de mais uma reprovação e da decorrente humilhação a que eram submetidos nesse processo.

Historicamente, a prática educativa esteve orientada por diferentes concepções de educação, e de avaliação, elaboradas ao longo do tempo e adequadas a demandas sociais e econômicas diversificadas e a diferentes modelos de escola. De modo geral, em termos de avaliação, o que prevaleceu por mais tempo foi o sistema destinado à coleta e ao tratamento de dados, denominados resultados, que influenciavam e ainda influenciam, em muitos contextos, a tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem, nas escolas contemporâneas.

Por que práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem ainda persistem, em pleno século XXI? Por que alguns (ou muitos?) professores ainda consideram os instrumentos de avaliação como recursos de controle de comportamentos e aliados na manutenção da ordem? Por que alunos ainda temem os processos de avaliação? É fato que as práticas de avaliação da aprendizagem têm sido elaboradas historicamente e constituído objeto de

diferentes e exaustivas reflexões.

Dessa forma, resgatar a trajetória histórica da avaliação e suas transformações ao longo do tempo, no âmbito educacional, é um dos focos principais deste trabalho acadêmico. E, para isso, foi necessário recorrer a autores como: Sacristán, Franco, Sousa, entre outros, que têm se dedicado a compreender a avaliação em seu contexto histórico, procurando desvelar os motivos que colaboram para a manutenção de uma postura autoritária e punitiva, por parte da escola, que excluía grandes parcelas de alunos, enquanto referendava desempenhos de uma minoria.

O objetivo deste trabalho é compreender a avaliação da aprendizagem na educação básica, investigando as conseqüências indesejadas de sua prática no contexto atual, bem como o uso de métodos de avaliação classificatórios, como prova oral ou escrita, que apenas aprova ou reprova, sem propor a reorientação da aprendizagem, e que podem causar conseqüências indesejadas nos alunos. Diante disso, quais as dificuldades sofridas pela escola, professores e alunos? Quais as implicações de uma avaliação que apenas rotule o aluno? Como avaliar a aprendizagem? Como transformar a avaliação em um ato amoroso?

Outro objetivo desta pesquisa é investigar os métodos de avaliação utilizados, buscando alternativas de superação de práticas excludentes no processo de ensino e aprendizagem, a partir de autores que defendem uma educação apoiada na avaliação inclusiva, que não classifique o aluno por uma prova final.

E, por fim, o intuito principal desta investigação é o de organizar informações para ampliar a visão dos educadores, que pretendem realizar uma avaliação mais justa, que possa dar subsídios aos seus alunos para superar suas dificuldades e seus medos, a partir de uma mudança radical das práticas e das intenções do ato de avaliar, baseado em uma análise que observe os conflitos que ocorrem em sala de aula, a fim de buscar alternativas que contribuam para um trabalho educativo saudável e eficaz.

O texto final deste Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três capítulos. O primeiro, Breve História da Avaliação Educacional, foi escrito com o

intuito de resgatar em fontes teóricas disponíveis os aspectos históricos, epistemológicos e legais que contornam e consolidam as práticas de avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

O segundo capítulo, Avaliação e Dificuldades, apresenta as relações entre escola e avaliação, professores e avaliação e alunos e avaliação, enfatizando as dificuldades experimentadas pelos diferentes sujeitos, na vigência de processos avaliativos.

E o terceiro capítulo, Superando as Dificuldades nas Diferentes Formas de Avaliação, apresenta propostas que pretendem auxiliar os professores, alunos e a equipe escolar a superar as dificuldades provocadas pela prova, como forma de avaliação; a utilizar o erro como fonte de acerto; num esforço contínuo e consciente de ressignificação das práticas de avaliação no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A origem da palavra **avaliar** está no latim, como *a-valere*, com o significado de “atribuir” ou “dar valor”, e representa o ato de atribuir qualidade a algo ou alguém, cujo desempenho venha a ser avaliado. No Aurélio, dicionário da língua portuguesa, a palavra avaliação tem como significado o ato de avaliar, classificar e calcular de modo a dar o valor necessário, ou simplesmente atribuir qualidade ou quantidade a alguma coisa, que implica na seleção entre bom ou ruim, incluso ou exclusivo. (p.156)

Em geral, a avaliação está presente no cotidiano de todas as pessoas, como característica essencialmente humana. Avaliam-se as condições meteorológicas, a fluidez do trânsito, o resultado de um trabalho solicitado, a adequação da dieta, enfim: tudo pode ser avaliado e é, ao longo da vida de uma pessoa. Dessa forma, não deveria causar preocupação ou ansiedade pensar em avaliação da aprendizagem no contexto educacional. No entanto, é aí que ela pode provocar grandes desajustes, causando consequências indesejadas a professores e alunos, na forma de reprovação, abandono da escola, e mesmo aversão e exclusão.

Para compreender o processo de desenvolvimento das concepções de avaliação em educação e, por decorrência, de suas práticas, será preciso fazer uma pequena retrospectiva, analisando as produções bibliográficas de diferentes autores, em décadas anteriores, para resgatar a partir daí as contribuições que oferecem subsídios para a compreensão das formas de pensar e de praticar a avaliação educacional hoje.

1.1. Aspectos históricos

O estudo da avaliação em educação teve início em meados do século XX. As duas primeiras décadas desse século foram marcadas por situações

avaliativas compostas por testes padronizados, usados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. Essas práticas eram utilizadas principalmente nos EUA, sob influência dos estudos de Robert Thorndike, um pesquisador psicometrista e psicólogo educacional, que contribuiu para a área da educação com a proposta de testes de habilidades cognitivas e a elaboração de análises de pesquisas comparativas de testes de desempenho de estudantes em diversos países.

Nessa época, as pesquisas e práticas avaliativas estavam fundamentadas pela psicometria, uma área da psicologia apoiada nas ciências exatas, na matemática e estatística, e eram realizadas com o intuito de medir as mudanças no comportamento humano e suas limitações. A psicometria tinha como foco testar a inteligência humana por meio de testes de memória e pela mensuração com base em escalas comportamentais.

Landsheere (1978, apud Sacristán, 2000) reconhece que a necessidade de obter a objetividade na medição dos resultados educativos, a partir do conceito positivista da ciência, apoiado na psicometria, na investigação e na difusão dos testes, permitiu a construção de parâmetros para julgar a avaliação e realizá-la com a intenção de que fosse precisa, com base nessa orientação.

Wood (1986, apud Sacristán, 2000) afirma que a educação sempre foi vulnerável à influência e às incursões da psicometria. Contudo, a união entre a teoria da evolução, implantada pela matriz positivista, e o desejo de quantificar, compõem as origens da psicometria, que tem o papel de desencadear princípios, que influenciaram durante seu percurso histórico, e até hoje, os trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação educacional.

Em 1930, ainda por influência dos pesquisadores norte-americanos e da psicometria, amplia-se a idéia determinante de medir por meio de testes padronizados, com novos estudos e pesquisas na área, incluindo procedimentos mais abrangentes de avaliação do desempenho dos alunos.

Entre eles, destaca-se o estudo de oito anos, implementado por Tyler e Smith, que introduziu vários procedimentos de avaliação, como os inventários, as listas de registro de comportamentos, os questionários, para coletar informações sobre o desempenho dos alunos durante o processo educacional, visualizando os

objetivos curriculares. Esta concepção de avaliação dos processos educativos perdura até hoje, como se pode constatar nos trabalhos desenvolvidos na área da avaliação.

Seguindo o contexto histórico e analisando diferentes conceitos utilizados para definir a avaliação educacional escolar, é possível traçar uma breve trajetória, fluída e significativa, com ideias que, ao longo dos anos, tem composto o cenário educacional, e aspectos que dão subsídios para formas e práticas de avaliação da aprendizagem escolar, a partir de teorias que vem sendo testadas e complementadas por diversos estudiosos e pesquisadores.

Scriven (1967) propunha que, ao lado das aprendizagens predeterminadas, estabelecidas em um programa de ensino, seria necessário considerar outras não previstas. A orientação do autor era de que a avaliação não deveria partir dos objetivos de um plano, mas chegar a eles através das produções dos alunos, observadas em um dado contexto educacional. Para ele, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante também analisar aqueles que estavam se desenvolvendo no transcorrer do curso, o que possibilitaria intervenções durante o processo de execução de um plano. Entre 1963-67 Scriven apresentou o conceito de avaliação somativa e formativa, que teve grande impacto, principalmente entre avaliadores brasileiros, por volta da década de 1970.

Deve-se a ele a compreensão de que a avaliação não deveria ser somente somativa, voltada para análise de resultados finais que ajudassem com as decisões fundamentais como aprovar ou reprovar, mas também formativa, que se tornou eficaz e vista como coerente, por ter como objetivo a –construção de subsídios para ações de intervenção no decorrer do processo de aprendizagem.

Com ênfase na avaliação formativa, é possível considerar, a partir dos trabalhos de outros autores da época, que todo conjunto de concepções adquirido pelo avaliador em relação ao seu aluno, está em constante processo de interpretação. Scriven (1967, apud SOUSA, 1998) reconhecia que a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador. Stake (1967, apud SOUSA, 1998) ampliaria a importância do processo de interpretação,

afirmando que a avaliação envolvia uma junção de juízos de valores, não só por especialistas em avaliação, mas também por professores, pais etc. Para este autor, avaliar era, sobretudo, uma questão de dizer se algo é bom ou mau, coletando argumentos que permitissem julgar o valor de um programa educacional.

Na mesma época, Stufflebean (1971 apud SOUSA, 1998) definia a avaliação como um processo de planejar, de obter e fornecer informações necessárias para a tomada de decisões. O modelo avaliativo proposto por ele é bastante complexo. Uma verdadeira avaliação, segundo ele, seria aquela que permitiria subsidiar, em tempo hábil, o aperfeiçoamento de um programa. Com isso, perceber a importância da escolha de informações úteis e relevantes que atendam às necessidades de quem toma as decisões. Para o autor, um estudo que não ajudasse na revisão de ações, e que não atendesse às necessidades de um programa educativo, seria, portanto uma pseudo-avaliação.

MacDonald (1977 apud SOUSA, 1998) inclui a classificação política dos estudos avaliativos, com o argumento de que, dependendo dos valores, objetivos, e procedimentos utilizados por um avaliador, a avaliação poderia ser “burocrática, autocrática ou democrática”. Tanto a avaliação burocrática como a autocrática correspondem às práticas realizadas com a finalidade de prestar – serviço a agências governamentais, tendo como propósito a análise mais objetiva e rigorosa de políticas educativas.

A avaliação democrática, por sua vez, seria aquela realizada para atender às necessidades de informação e análise de uma dada comunidade, sobre um programa educacional. O valor orientado por este tipo de avaliação é a cidadania consciente, e o avaliador vai utilizar uma metodologia que permita a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo assim a negociação entre eles e a tomada de decisões coletiva.

A partir dos autores citados e com ênfase em uma avaliação que tem como principal pressuposto o julgamento, Guga e Lincoln (1981, apud –SACRISTÁN, 2000) consideram que a avaliação adotou o sentido de um julgamento de valor que recai sobre algo, ou prévia descrição da realidade observada, ressaltando a

qualidade de ser um processo de valorização que considera a circunstância do objeto avaliado e os critérios de valor.

O julgamento de valores, na avaliação de alunos, corresponde a um processo observado pelos professores, como acrescenta Sacristán:

Desta ótica se entenderia a avaliação de alunos como um processo por meio do qual professores, já que são eles que a realizam, buscam e usam informação de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 292)

O termo julgamento, é mais amplo em significado do que propiciam as notas ou classificações escolares, conforme explicitam os autores. As informações obtidas podem se apoiar em dados e resultados de observações procedentes de provas realizadas diretamente, ou informações provenientes do acompanhamento do trabalho cotidiano.

Essa breve recuperação histórica, baseada nas diversas concepções e práticas propostas pelos autores mencionados, podem auxiliar na construção de um modelo de avaliação que favoreça a consistência na prática escolar. As diversas formas de entender a avaliação e as mudanças propostas no decorrer do tempo podem oferecer alguma liberdade de opção por um modelo que realmente possa acrescentar significado e provocar o interesse dos alunos que enfrentam situações cotidianas de avaliação.

1.2. Aspectos epistemológicos

No Brasil, era preciso resgatar essa trajetória avaliativa, com base nos aspectos epistemológicos, conforme afirma Franco:

É evidente que não basta avaliar para melhorar. No entanto existe uma trajetória na história da avaliação educacional, no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirada esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles. (FRANCO, 1991, p. 14)

Os autores afirmam que todo conjunto de decisões, relativo a qualquer modelo de avaliação, não é neutro nem arbitrário. Sacristán (2000) ressalta que no pensamento e nas práticas de avaliação, que ocorrem dentro do sistema educativo, há uma mistura de diferentes missões e concepções. Para Franco (1991), esse conjunto traz em seu bojo uma tomada de decisões, no plano de políticas públicas educacionais, que orienta e norteia a prática pedagógica na escola, ressaltando a necessidade de aprofundar a análise dos pressupostos das diferentes modalidades da ação educativa e avaliativa.

Embora a análise de diferentes concepções e práticas de avaliação em educação seja relevante e esclarecedora, é possível considerar que os diversos métodos de avaliação usados no sistema educacional, até hoje, foram elaborados e utilizados sob a influência de diferentes concepções de avaliação que, para Franco (1991) podem ser explicitadas na forma de três vertentes significativas e necessárias para a compreensão deste fenômeno. Para a autora, as concepções de avaliação inscrevem-se em diferentes matrizes de pensamento e se organizam de acordo com parâmetros relativos às concepções objetivista, subjetivista e do vínculo indivíduo-sociedade.

a) Objetivismo

A matriz objetivista tem sua origem na psicologia da educação, em especial, na psicometria, método que se utiliza de testes de inteligência e de memória, para demonstrar o desenvolvimento e as mudanças do comportamento humano. A concepção objetivista apóia-se na matriz positivista, que tem como base o resultado palpável e concreto, respaldado pela cientificidade, com a verificação e a experimentação, que são indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

Segundo Franco (1991), uma das conseqüências mais importantes da adoção dos princípios objetivistas se refere, ao tratamento dado aos fatos sociais que, para serem convertidos em “científicos”, devem ser isolados do sujeito que os estuda. Ou seja, no contexto dessa concepção, para fazer ciência é necessário trabalhar com fatos “objetivos”, e “objetivo” passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado.

Com o objetivismo era indispensável recorrer a sofisticados procedimentos de coleta de dados. Com isso, ocorre a difusão e a criação de instrumentos, de escalas de atitude, de categorias para análise de conteúdo, de manuais de instruções, que foram extremamente detalhados e trabalhosos, mas representavam a garantia de objetividade na coleta de informações.

Franco (1991) explica que os professores e avaliadores da época passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas, e tiveram de submeter-se à fúria funcionalista da época, que acabou gerando, mesmo nas escolas experimentais ou de vanguarda, critérios formalistas para definição e seleção de um bom professor. Por consequência e de acordo com a racionalidade implícita imposta pela matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que incluíssem procedimentos, estratégias, objetivos educacionais, objetivos instrucionais e sistema de avaliação, passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada e decisão sobre a competência de um professor.

Pieron (1963, apud SACRISTÁN, 2000) afirma que a objetividade positivista é uma ilusão impossível, o que não equivale a se instalar no terreno da arbitrariedade. E que, há algum tempo, se sabe que nem a seleção dos conteúdos das provas de avaliação, nem o processo de sua correção pode ser algo objetivo, alheio a opções de quem seleciona e valoriza o conteúdo ou dá notas aos alunos.

b) Subjetivismo

Na década de 1970, a crítica a esse modelo levaria a uma matriz oposta, na qual a objetividade da avaliação não seria tão relevante quanto a demarcação da subjetividade. A abordagem subjetivista tinha como parâmetro a parcialidade dos fatos, determinados pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. A preocupação aqui é voltada para a apreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, parte fundamental para o conhecimento. Nessa abordagem, o subjetivismo destaca a análise da interação professor-aluno no âmbito restrito da sala de aula. No contexto subjetivista iniciou-se a valorização da auto-avaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições

emocionais que interferem na aprendizagem.

Com o subjetivismo, abre-se também maior espaço para a elaboração de questões abertas ou divergentes, como instrumentos e procedimentos de coletas de dados, para utilização de opiniões e entrevistas, nas quais o sujeito constrói sua própria resposta, ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fabricadas. Ao observar o modelo subjetivista e suas peculiaridades, no que diz respeito à sua possível deficiência quando se refere à avaliação, Franco (1991) lembra que, além de fragmentar a realidade, essa concepção trouxe como conseqüência um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo, e, portanto, reacionária. Esse radicalismo pode contribuir para a falta de uma sistematização, em relação aos dados e delineamentos da pesquisa, o que pode comprometer a qualidade das pesquisas.

c) Vínculo indivíduo-sociedade

Sendo as duas vertentes anteriores insuficientes para a compreensão dos fenômenos do conhecimento foi necessário propor uma nova concepção de avaliação como um método que, a partir de uma junção entre objetivismo e subjetivismo, permita elaborar parâmetros para subsidiar o conhecimento das aprendizagens. Franco afirma que:

Para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e romper com as análises micro, psicopedagógicas e psychologizantes, começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade. (FRANCO, 1991, p. 21)

Tanto na vertente objetivista quanto na vertente subjetivista, a visão de indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, sem história e abstrata. A redefinição da avaliação educacional deve ter como unidade de análise a compreensão do vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica. Para isso é necessário conhecer a realidade social, em específico a realidade brasileira.

O significado da realidade social permite a identificação e a descrição -das desigualdades sociais, decorrentes das diferenças sócio-econômicas a que se submete cada indivíduo, cada aluno, em seu percurso educacional. O vínculo

indivíduo-sociedade trata a avaliação como análise historicamente fundamentada, registrando as mudanças significativas que ocorrem ao longo do processo educativo do aluno em sociedade. Portanto, compreender o indivíduo significa explicitar as especificidades de sua atividade no contexto social.

1.3. Aspectos legais

O sistema educacional no Brasil, de acordo LDB, Lei 9.394/1996, está estruturado hierarquicamente em dois níveis de formação: educação básica, que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e, a educação superior, que envolve os cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

O texto legal define regras para a educação básica, estabelecendo condições de avaliação da aprendizagem e alternativas no processo educacional.

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) 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;

O sistema de avaliação, determinado pela lei, representa uma proposta inovadora para o ensino fundamental, na forma da promoção continuada, na qual os alunos de cada etapa educacional são aprovados para a série seguinte, eliminando o fantasma da reprovação.

Outra inovação da lei, referente à avaliação, é que ela deve ser contínua e cumulativa ao longo dos períodos letivos, e não somativa, aquela aplicada ao final

de cada etapa. Essa inovação não significa que as provas finais não façam parte do sistema avaliativo da escola, mas ela enfatiza que o resultado das provas finais não deve prevalecer sobre as demais avaliações.

Além da LDB, os diferentes níveis de ensino são organizados com base em documentos específicos, que tem por finalidade estabelecer condições de qualidade das ações educativas, respeitando as diversidades de um país de grande extensão territorial e pluralidade cultural como o Brasil.

Para a educação básica, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais, compostos por objetivos gerais para o ensino fundamental, orientações didáticas e pedagógicas para os diferentes ciclos e área do conhecimento. No volume I – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – há um capítulo dedicado à Avaliação, entendida “como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.” (p. 81)

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle extremo do aluno mediante notas ou conceitos. Nele, podem ser encontradas alternativas para utilizar a avaliação como instrumento auxiliar do desenvolvimento das atividades didáticas, desde que ela seja entendida como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção de conhecimento. A avaliação investigativa fornece informações para que o professor realize seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, um conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido.

Nesse texto, as orientações para avaliação se organizam a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem, que ocorre ao longo do processo educativo e de acordo com as orientações didáticas propostas. Algumas delas são de cunho prático como: a observação sistemática; a análise das produções dos alunos; as atividades específicas para a avaliação. Quanto mais os alunos

tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa de aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer as dificuldades.

Os critérios de avaliação dos PCNs indicam a necessidade de emitir juízos de valor sobre a realidade que se questiona, portanto a atividade de avaliação exige critérios claros, que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. Os critérios também têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas, e não podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas, por meio de diferentes indicadores. Além do enunciado que os define, deve haver um breve comentário explicativo, que contribua para a identificação da presença desses indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

A definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade. Muitas vezes, seja por conta das repetências ou de um ingresso tardio na escola, a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo não corresponde aos sete ou oito anos. A adequação dos critérios estabelecidos nesses parâmetros e dos indicadores especificados para o trabalho que cada escola se propõe a realizar, não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na proposta.

Quanto às decisões associadas aos resultados da avaliação, são as

decisões pedagógicas importantes e decorrentes dos resultados obtidos pela aplicação de diferentes situações de avaliação, que não devem se restringir a reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia, mas sim se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio às lições extras e outras, que cada escola pode criar, e podem incluir até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola, para debate sobre questões de trabalho.

À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e assim contribuir efetivamente na formação de seus cidadãos. Portanto, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. As notas, os conceitos, os boletins, as recuperações, as aprovações, as reprovações e os diplomas fazem parte das decisões que o professor deve tomar em sua rotina, para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. E todas essas ações dependem de uma prática de avaliação da aprendizagem bem construída e fundamentada, que respeite a diversidade dos professores e alunos e da realidade educacional.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO E DIFICULDADES

Como se pode dizer se uma pessoa presta ou não presta, se ela tem bom caráter ou mau-caráter a partir de algo chamado nota. (DIMENSTEIN, 2003, p.28)

Quando falamos em avaliação, logo pensamos em uma prova final, que nos classifica e nos diz o quanto somos bons ou não, e indica se seremos incluídos ou excluídos. Somos avaliados constantemente, pelos outros e por nós mesmos, quando nos avaliamos a fim de redefinirmos metas e estratégias para lidar com os problemas com os quais nos deparamos.

Na escola não poderia ser diferente, precisamos avaliar constantemente, não apenas os alunos, mas, sobretudo as condições sob as quais eles aprendem o que consideramos ser fundamental. E o que é fundamental na escola?

Dimenstein (2003) afirma que a escola é o antiprazer da incógnita, na qual se pega um numero de conhecimentos x , que está expresso em um numero de apostilas e em um numero de livros, que vai dar em um numero de anos y , onde a resultante entre a linha dos anos e a linha do conhecimento é igual ao diploma, que é medido por testes. Para ele, a escola não trabalha o contexto da sala de aula, mas com um decorar massivo que atrai o desprazer em aprender, e que transfere a indagação para a insatisfação decorrente da repetição. Para Pain (apud Fernández, 1990) a função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como seja usada.

As dificuldades encontradas no contexto escolar tornam-se ainda mais preocupantes quando a avaliação se expressa apenas na forma de um conceito, de notas finais, resultado do desempenho do aluno em testes e ditados, por exemplo, situações de exposição do suposto erro que o aluno cometeu. Dessa maneira, a avaliação tem utilidade para constatar o insucesso escolar, que também precisa ser repensado, pois as situações de ensino e aprendizagem

devem propiciar o crescimento, e não ao fracasso, e sucesso e insucesso não podem ser entendidos como situações opostas, mas lados de uma mesma moeda, pontos em uma reta contínua e infinita.

2.1 Escola, avaliação e dificuldades.

A escola, na qual a avaliação não é instrumento constante no processo de ensino e aprendizagem, tem algo fora do lugar, e é nesse desfalque que encontramos os traumas e as dificuldades vividas pelo aluno.

A escola é, por um lado, uma instituição que desequilibra os organismos mais sensíveis aos distúrbios psicossomáticos. O estado de tensão nervosa provocado pelas provas, avaliações e pela atitude ditatorial de alguns professores, somados as ameaças de pais exigentes e a preocupação em tirar boas notas, acaba criando uma ansiedade crônica que atinge o funcionamento do aparelho digestivo de algumas crianças. (HARPER, CECCON, OLIVEIRA, 1980, p. 13)

As escolas de ensino fundamental I e II ainda se caracterizam fortemente pelo uso da avaliação na forma de exame classificatório e ato repressor, no qual o julgamento de valores advindos dos resultados – bom ou mau aluno – pode reforçar no educando aspectos que ainda são realmente válidos no contexto educacional.

A avaliação não é um assunto que se possa separar das suas implicações, vividas no dia-a-dia da escola, de seus alunos e professores. Ela adquire significado especial quando, por meio de seus processos e resultados, permite diagnosticar a qualidade da educação que se pratica.

Alguns autores consideram a avaliação como uma situação problemática existente na maioria das escolas brasileiras, tanto no ensino público como nas instituições privadas. A escola é como um ponto central para o surgimento de diversas dificuldades causadas por uma má avaliação. Na verdade, ela pode tornar-se a principal vilã, no que diz respeito à resistência a mudanças. Vasconcellos (1995) questiona se há lógica no fato de as escolas usarem o argumento da transferência dos alunos, como justificativa de manutenção de suas práticas, pois assim garante-se que nenhuma escola mude e o sistema se

perpetue.

Sacristán (2000) afirma que, de um ponto de vista crítico, é preciso ser sensível aos fenômenos que a existência de práticas de avaliação desencadeia em uma instituição como a escolar, que empresta suas características especiais a tudo o que se faz dentro dela. Para Harper (1980), a escola nos ensina incansavelmente que o especialista é o único que detém realmente o saber.

Essa hierarquia escolar, onde o detentor do conhecimento é o dono do poder, nos mostra o quanto os alunos podem ser acuados pelo uso da avaliação como instrumento de controle. A escola com esse contexto não respeita a diversidade cultural e massifica a educação direcionada pelo poder em exercer a autoridade em sala de aula.

O poder da organização escolar, que evidentemente deriva do sistema político, consiste em fazer de uma criança que se equivoca com as retas, que não concorda o verbo com o sujeito ou não domina o pretérito simples, um “mau aluno”. (PERRENOUD, 1990, p. 18)

A escola tem o papel de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Nela, há o grande transmissor da cultura, da diversidade e da interação entre os povos. Não há cultura sem diversidade e não há escola sem cultura. No entanto, ao falar de avaliação e de suas dificuldades, é necessário lembrar que cada ser humano é único em sua singularidade, e que todos fazem parte de uma interação cultural, onde os processos de aprendizagem demandam tempo e observação. Castilho e Diago (2009) complementam que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola ratifica as desigualdades culturais iniciais e vai transformando as desigualdades de aprendizagem em desigualdades de capital escolar.

Não há como julgar um erro ou um acerto a partir de uma só cultura ou de uma visão mecanizada que a escola em muitas ocasiões estabelece. A escola é o agente de transformação de valores e atitudes, ao longo de nossas vidas. Zabalza (1998, apud Castilho e Diago, 2009) considera que a escola constitui um dos principais agentes de influência na formação de atitudes e valores, o que justifica, em sua opinião, que ambos constituam um dos conteúdos básicos da formação a ser oferecida pela escola. Para ele, as atitudes e os valores podem ser

aprendidos e, portanto, devem ser ensinados e sua obtenção avaliada.

Educar alguém não é ensinar-lhe qualquer coisa. A escola precisa rever seus conceitos para que o aluno não perca o prazer da incógnita. Dimenstein (2003) afirma que só existe um motor do aprendizado: paixão e curiosidade. E para ele, muito do que a escola faz é matar a ideia de paixão pela curiosidade.

Como ponto crucial e fundamental na formação de indivíduos, a escola deve ser abrangente e significativa, respeitando as desigualdades para que isso não se torne parte das dificuldades vividas no ambiente escolar.

As crianças já chegam à escola portadores de desigualdades e tratá-los em pé de igualdade significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la! (HARPER, CECCON, OLIVEIRA, 1980, p. 71)

A função social da escola está intrinsecamente relacionada com o conceito de fracasso escolar, o que permite compreender o fenômeno educacional na sua contradição, revendo e ampliando o conceito de avaliação, pois a forma como esta tem sido concebida e praticada, tem contribuído para sedimentar tal fracasso.

As contradições dentro do universo escolar nos remetem a mudanças repentinas no ato de ensinar, causando grande confusão no pensamento do aluno. Para Alves (2003), na escola, os pensamentos devem aparecer nas horas certas. Há uma hora para pensar matemática, passada a hora, soa uma campainha. É hora de pensar história. Passada a hora, é hora de pensar ciências. Mas, o pensamento não funciona com hora marcada.

As dificuldades que a escola enfrenta com o fracasso escolar são reflexos de uma prática arbitrária que utiliza a avaliação como forma de punir e disciplinar o aluno, e essas dificuldades tornam-se ainda mais relevantes quando se considera as pressões psicológicas usadas pela escola, professores e pais para avaliar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. A escola torna-se um local onde a disputa e a competitividade perpetuam-se e constituem uma de suas características principais. A função seletiva da escola também pode ser explicada pela forma como os conteúdos e as metodologias de ensino são trabalhadas no interior da sala de aula.

Não há motivos para classificar ou excluir na escola, pois ela é parte de um processo de construção de aprendizagem. Uma escola verdadeiramente democrática trabalha com os diferentes contextos sociais, respeitando as diversidades e as desigualdades que nela se registram.

A escola é um mundo social com seus ritos, sua linguagem, seu imaginário e seus modos próprios de regulação. E é nela que passamos grande parte de nossa existência.

A escola precisa rever seus conceitos continuamente e aprender a tratar a avaliação como forma de instruir o aluno, fornecendo-lhe subsídios para a construção de um aprendizado sadio, distante deste aspecto monstruoso e taxativo, que muitas vezes bloqueia e traumatiza o aprendizado de uma criança.

2.2 Professores, avaliação e dificuldades.

O papel do professor é parte essencial no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Pensar em um professor que se utiliza da avaliação por métodos classificatórios, como forma de punição e rotulação do aluno, contradiz a suposta transformação no ato de educar.

A intencionalidade do professor está na perspectiva de transferência, de construção conjunta do conhecimento, e a avaliação tem seu papel quando se torna elemento de diagnóstico da educação que se pretende realizar.

A avaliação fornece ao professor informações sobre seu trabalho, permitindo-lhe identificar onde sua ação deixou de promover os resultados esperados. Além disso, permite analisar como e onde os estudantes enfrentaram dificuldades.

É nesse contexto que se observa o erro de alguns professores, ao pensar que uma prova final poderá lhe dar subsídios para avaliar o desenvolvimento do educando. Com essa postura, ele acaba entrando em um processo quase irreversível de classificação de seus alunos, entre bons e maus.

A postura do professor em relação aos resultados da avaliação atribuindo aos alunos ou ao ensino resultados negativos ou positivos depende das suas concepções pedagógicas. Quando o compromisso é apenas com um corpo de conhecimentos previamente estabelecido, sem consideração pelo nível e heterogeneidade da classe e dos interesses e capacidades dos alunos, o sistema de avaliação é fechado, priorizando a transmissão de informações, dados e conceitos. (CASTILHO –e DIAGO, 2009, p.168-9)

A concepção de educação faz parte do universo particular de cada indivíduo. De certo modo, ela vai sendo construída ao longo de sua formação pessoal e profissional. A análise dos pressupostos e dos instrumentos usados como forma de avaliação por alguns professores, permite identificar os conceitos que muitas vezes se contradizem entre o discurso e a prática dessa avaliação. Hoffmann (2002) acredita que suas investigações sobre avaliação, sugerem fortemente que a contradição entre discurso e prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria deles, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, um reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Para ela, esse sofrimento na avaliação decorre de uma trajetória de formação, desde aluno a professor. A autora considera que a tomada de consciência dessas influências é necessária para que as futuras práticas avaliativas não se reproduzam inconscientemente, mantendo a arbitrariedade e o autoritarismo.

Essa compreensão reforça a ideia de que o educador necessita aprofundar seu autoconhecimento, como forma de reconstruir seu conceito de educar. É preciso que ele reveja seus conceitos educacionais, respeitando a pluralidade existente na sala de aula, antes de colocar em prática sua forma de ensinar.

O professor é o responsável por desencadear os processos de conhecimento, e representa uma porta para as novas experiências na vida do educando. Desta forma, ele é referência de tudo que ensina, e quando o assunto é avaliar o que está sendo ensinado, ele não pode se omitir de mais essa responsabilidade.

As dificuldades mais freqüentes enfrentadas por grande parte dos professores, em relação ao tema avaliação, encontram-se na forma autoritária e definitiva de analisar a educação que se pratica. Muitos professores, com

dificuldade de percepção e falta de comunicação com seus alunos, usam de artifícios assustadores para impor um respeito unilateral em sala de aula. Provas de última hora, ditados, chamadas orais e exposição do erro dos alunos tornam-se corriqueiros, no cotidiano da sala de aula, causando uma insatisfação mútua entre professores e alunos, além de ressentimentos de parte a parte.

Alguns professores são portadores de um preconceito arraigado, que permite que se realizem experiências fatídicas dentro do ambiente escolar. A sala de aula se torna um lugar em que não há respeito com as diferenças do aluno, em relação a seu modo de agir, de pensar e de se relacionar. Dimenstein (2003) ressalta que, durante sua experiência como aluno, os professores tinham horror da *turma do fundo*. Mas naquele grupo, além de que havia pessoas mais altas, havia alunos, sob certo ponto de vista, mais criativos. Esse horror ao *fundo* ainda se perpetua no pensamento de muitos professores que, ao serem questionados, afirmam não direcionar sua aula, e nem mesmo se preocupar com alunos que se sentam no fundo. Para eles, os alunos do fundo da classe não prestam atenção, estão sempre em bandos e não respeitam a autoridade imposta pelo professor. Na verdade, esse preconceito está implícito no discurso de muitos professores.

A visão do professor é fundamental para diagnosticar seus alunos e o que está sendo apreendido em sua aula, porém é frequente professores se basearem em pequenas atividades, como testes e provas, para avaliar e entender a compreensão dos seus educandos. Para Hoffmann (2002), um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

A comunicação é um dos parâmetros necessários, entre educadores e educandos, para uma convivência saudável e interativa. Seria insuportável pensar em uma sala de aula onde o trabalho educativo se transforma a todo instante em situações de terror ou ameaça. Mas, infelizmente esse terror ainda tem sido constatado na grande maioria das escolas brasileiras.

O sentido do ato de ensinar é o motor que acelera a prática educativa na escola. As atividades propostas pelo professor, a forma de comunicação e interação, considerando o contexto do qual o aluno provém, são elementos de

motivação, que humanizam a forma de educar, tornando-se parte essencial da comunhão entre professores e alunos. A experiência profissional do professor também deve ser levada em consideração para o desenvolvimento dos alunos.

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam as mais benéficas possíveis para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. Mas, de qualquer forma, ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos. (ZABALA, 1998, p. 28-9)

O professor, como transmissor único do conhecimento e autoridade inquestionável de uma situação de ensino, transporta o medo e o desespero para seus alunos e para dentro da sala de aula. Depoimentos de alunos que, por pressão do professor, não conseguiram escrever nada do que foi proposto, ou mesmo qualquer palavra na prova final são frequentes. Harper (1980) afirma que o professor sabe, ordena, decide, julga, anota e pune. E que é normal, por exemplo, o fato de o aluno não tomar decisões no dia-a-dia da sala de aula. Sendo normal, também, que ele seja totalmente dependente do julgamento do professor para formar um conceito sobre si mesmo.

Em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos. Essa era a proposta: amarrar-se o corpo para deixar apenas o cérebro em funcionamento, desconhecendo e expulsando o corpo e a ação da pedagogia. Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 63)

2.3 Aluno, avaliação e dificuldades.

A avaliação escolar deve ser uma junção de parâmetros que servem para analisar o desenvolvimento do aluno, mas ela frequentemente perde sua característica quando é aplicada para selecionar e classificar o educando. Nesse caso, o principal prejudicado é o aluno, que passa a ser uma vítima indefesa de

uma avaliação contundente, onde um resultado final o classifica como bom ou mau aluno.

O significado da avaliação para os alunos é construído com os elementos da prática tradicional, e contém: prova, nota, conceito e boletim. Na verdade, essa visão é menos assustadora do que aquela que eles vivem na realidade da sala de aula, onde a palavra avaliação, muitas vezes, sugere um monstro, que pune e exclui alunos que não conseguem alcançar os objetivos esperados pelo professor.

Para o aluno, a escola é um local onde o ensino é composto por um conjunto de fragmentos despejados sobre o quadro, sem nenhum aviso prévio. E, por decorrência, a aprendizagem depende de copiar e memorizar.

O hábito de decorar continuamente reduz a capacidade de compreensão, faz com que a imaginação da criança se limite, e a criatividade corresponda a uma exigência infundada e sem relevância no contexto social e cultural. Harper (1980) ressalta que os alunos não conseguem perceber o sentido nem a utilidade do trabalho que lhes é imposto e que os diferentes exercícios escolares, muitas vezes repetitivos e impositivos, raramente trazem em si mesmos uma justificativa. E que, portanto, só resta aos alunos, uma aceitação tácita das obrigações escolares, diante do medo do castigo, que impede que protestem.

A avaliação do aprendizado do aluno, muitas vezes, está distante do contexto em que ele se encontra. São comuns os casos onde a prova surpresa foi administrada sem relação alguma com o conteúdo estudado nos últimos dias, apenas para punir e impor a autoridade do professor na sala de aula.

Alguns professores usam de artifícios incoerentes para enfatizar um suposto conhecimento único: o seu. Zabala (1998) ressalta que os professores precisam avaliar se os conteúdos que trabalha em sala são coerentes com as suas intenções educacionais. Espera-se que ele as tenha claras e observe a sua realização.

Por outro lado, parece que o aluno deve estar sempre pronto para tudo que lhe será imposto na sala de aula, pelo seu professor. Na maioria das ocasiões nada pode ser questionado ou interpretado sob outro ponto de vista por eles. A

regra é clara, ou ele aceita os conteúdos que lhe são impostos, ou sua avaliação revelará que ele não obedece, não se cala e não decora aquilo que lhe é ensinado, contribuindo para seu julgamento final como “mau aluno”.

Para Harper (1980), o aluno cala, escuta, obedece e é julgado. Ela acrescenta que, se o aluno foge a essa regra, entra para o perfil do mau aluno, pois o bom aluno, segundo alguns professores, é: uma criança dócil, paciente, que sabe calar-se e escutar o que o professor fala. A pesquisa feita pelos autores mostra uma realidade compatível com os dias de hoje, frente às dificuldades da avaliação sofridas pelos alunos nas escolas brasileiras.

A avaliação da aprendizagem torna-se um grande problema para o aluno quando a imposição de uma obediência taxativa e os conteúdos abstratos, que lhe são oferecidos como conhecimento, pertencem a uma realidade diferente da sua, de seu ambiente familiar e cultural.

Zabala (1998) afirma que as aprendizagens dependem, em grande parte, das experiências de cada um dos aprendizes, das experiências que cada um viveu desde o nascimento. Acrescenta, que a forma como se aprende e os ritmos da aprendizagem variam segundo as capacidades, as motivações e os interesses de cada aluno. Portanto, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais.

A avaliação se torna uma atividade fundamental para o professor, quando possibilita uma observação adequada, daquilo que o aluno já conhece, e ajuda a determinar aquilo que ele ainda necessita conhecer, a partir do contexto, em relação direta com sua realidade.

A criança chega à escola com suas raízes culturais, e portadora de sua própria linguagem, e, já nos primeiros anos de escola, terá de aprender a falar e a escrever uma linguagem estranha, que raramente é a dos seus pais. Não há como ratificar o aprendizado dessa criança com um julgamento fundamentado apenas em uma linguagem única da escola.

Ao tentar extirpar da criança tudo aquilo que não está de acordo com o padrão escolar de linguagem, acaba-se por desencorajar

definitivamente essa criança a exprimir-se. Não é pois de se admirar que na adolescência a linguagem seja tão pobre!

Mas o problema é mais grave ainda, pois o mal que tudo isso causa é mais insidioso, não alcançando apenas a capacidade de expressão da criança. Quando se sabe que a língua que ela fala é um elemento fundamental da sua identidade pessoal e cultural, pode-se imaginar o quanto ela é atingida pelas críticas sarcásticas sofridas na escola. (HARPER, CECCON, OLIVEIRA, 1980, p. 50).

Realizar um julgamento do aluno, com base na linguagem oral, na linguagem escrita, na forma de leitura ou até mesmo na diferença de raciocínio, que não é a mesma que aquela imposta a todos no ambiente escolar, é suspeitar das condições de aprendizado da criança, antes mesmo que ele comece a ocorrer. Zabala (1998) ressalta que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. O professor, que sonega o processo de produção do conhecimento do aluno, não consegue identificar parâmetros para utilizar uma avaliação que detecte as reais necessidades desse educando.

Muitos alunos são literalmente sacrificados por terem como vocabulário o dialeto da região de sua naturalidade. É comum vermos em sala de aula alunos oriundos de outros estados, passarem por situações de constrangimento junto a seus colegas, ao serem corrigidos o tempo todo pelo professor, por supostamente estarem falando incorretamente na sala de aula. Isso se torna grave, quando este dialeto é considerado como um parâmetro para a avaliação deste indivíduo.

As provas, os ditados, os trabalhos que envolvem nota sucedem-se num ritmo alucinante, e, para o professor, parece que a única alternativa eficaz para estimular a aprendizagem, é a aplicação contínua de instrumentos de avaliação que obrigarão os alunos a estudar, por medo de serem classificados como fracassos em sala de aula.

O medo deste suposto fracasso pode provocar nos alunos os mais drásticos sintomas. Harper (1980) afirma que, as provas e outras situações que envolvem nota, para a grande maioria dos alunos, são causa de tensão e inquietação, ampliadas muitas vezes pela tensão e inquietação dos pais, que superpõem, ao sistema de notas, um sistema próprio de punições e recompensas.

As dificuldades na avaliação, sofridas pelos alunos, derivam muitas vezes de um problema relativo aos professores, no que se refere à representação de quando e como deve ser utilizada a avaliação da aprendizagem. Para Hoffman (2002), avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno para novas questões, a partir de respostas formuladas.

Um erro constante no ato de avaliar o aluno é a forma como o professor corrige a prova, o texto, o ditado ou qualquer atividade proposta, correspondendo a nota ou pontos positivos no boletim escolar. Os riscos em vermelho ressaltam o erro, mostrando uma forma negativa de aplicar a correção da produção do aluno. Dimenstein (2003) afirma que ficou com trauma de vermelho, porque a cor estava ligada a aspectos negativos de sua produção intelectual. Alves (2003) ressalta que o vermelho diz quanto o aluno vale.

Ao tomar conhecimento do resultado de uma prova, os alunos passam por um estágio de desespero, derivado das experiências anteriores em relação aos erros acentuados em vermelho pelos professores. Muitos alunos não vão à aula, quando chega o dia anunciado para a devolução das provas, pois o medo e a vergonha tomam proporções gigantescas na vida escolar desse educando.

A exposição do erro do aluno também interfere diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem. Escalas que selecionam alunos por notas, maiores e menores, classificando os melhores e os piores alunos da sala de aula, geram uma situação de conflito, que pode ser traumática, que o aluno tenta enfrentar com muita dificuldade ao longo de sua vida escolar.

A postura do professor interfere diretamente nas dificuldades para entender a avaliação, por parte do aluno. A avaliação com uma devolutiva sutil e programada não rotula o aluno e ainda contribui para mostrar-lhe saídas para uma compreensão mais abrangente do que está sendo mal entendido na proposta do professor.

É preciso levar em consideração a opinião e as colocações dos alunos, pois não há como ele interagir no ambiente escolar sem que o professor respeite sua origem social, seu dialeto regional, sua diversidade cultural e suas formas

diferentes de ver e sentir a educação.

O aluno é a fonte principal para o professor obter informações sobre sua atuação profissional como educador, e é ele também quem indica o caminho a tomar diante do que está sendo eficaz na educação que se pratica.

2.4 Professores e alunos, avaliação e dificuldades

Tive a oportunidade de observar várias situações análogas às descritas neste texto por ocasião das atividades que realizei como participante de um projeto chamado PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Este programa tem como prioridade intervir nas necessidades vividas hoje, nas escolas públicas do estado de São Paulo. E a proposta inicial para a elaboração do projeto nas escolas, dependia da identificação de cada uma delas, a partir de observação, para elaborar um relatório com suas principais características e necessidades. Diante disso, realizamos o processo de identificação e observação da escola, em termos de características tais como: espaço físico, dimensão histórica, dimensão pedagógica, dimensão das interações educativas e observação das atividades realizadas em sala de aula.

Do processo de observação em sala de aula, registrei duas experiências que vão ao encontro do tema abordado nesta investigação sobre as dificuldades na avaliação e que evidenciam como a postura do professor intervém no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma das observações foi realizada em uma sala de 3º. ano do ensino fundamental, em atividade de matemática, sob a responsabilidade da professora Lílian (nome fictício). A sala de aula era decorada por mapas, globo terrestre e desenhos realizados pelos alunos. De certa forma, mostra-se —repleta de subsídios para uma boa localização e adequada interação no contexto educacional. Os alunos parecem calmos e atentos àquilo que a professora expõe e lhes pede que seja feito.

Todos participam de uma gincana de matemática. Os alunos estão divididos em grupos de três, e o objetivo é o aprendizado da soma em tempo

rápido, cronometrado, envolvendo a concentração e a participação de todos. Observo um respeito e uma interação muito grande, da professora em relação aos alunos, e parece que eles se sentem à vontade para esclarecer dúvidas e fazer escolhas para o trabalho a ser realizado na aula seguinte. A professora, diante de uma oportunidade, se dirige aos observadores e discretamente, informa que alguns alunos precisam de mais atenção com a soma, com a subtração e nas atividades que envolvem o raciocínio.

A identificação das crianças com a proposta é relativamente grande, apesar de ser o último horário de aulas e o cansaço já ser visível, pois a escola atua em período integral. Sinto que é uma sala atenta e participativa e que executa com prazer o exercício proposto pela professora, em condições de realizar um aprendizado que depende dos sentidos e da percepção do aluno.

Em outra situação observada, também em uma turma de 3º ano, desta vez em aula de Português e sob a direção da professora Ivone (nome fictício), encontrei uma sala composta por 27 alunos, todos sentados e voltados para frente, de acordo com a ordem da professora. Eles fazem um trabalho semestral com quadrinhos, enfocando a preservação do meio ambiente. O relato da professora esclarece que eles, com isso, trabalham a escrita e a leitura, porque todos têm muita dificuldade com a escrita.

Percebo uma sala tranqüila, com todos os estudantes produzindo seus trabalhos e dispostos a mostrá-los aos observadores. Ao mostrarem, alguns manifestavam orgulho, outros ficavam muito retraídos, dizendo que não sabem escrever direito, que não são bons na pintura e no desenho, e reconhecendo erros que foram enfatizados pela professora o tempo todo.

Alguns alunos recebem uma atenção mais dirigida da professora, como o Giovanni, que não saiu para o segundo recreio e permaneceu em sala durante o tempo todo, de castigo. Em relação a ele, percebo uma ênfase maior da professora, com o modo de colocar as coisas e fazer exigências para uma produção impecável. Até seus movimentos são controlados, e ele não pode se mexer ou conversar com os colegas: a regra é que ele esteja produzindo imóvel na carteira. Uma aluna relatou que ele é muito disperso e não gosta de fazer as

lições. Isso me remete à leitura do livro **Inteligência Aprisionada**, onde a autora menciona o relato do sonho de uma aluna, também do terceiro ano, sobre os corpos-cadernos.

A professora pede ao Júlio que escreva uma frase na lousa. Não anotei a frase, mas a professora e a sala ditam ao Júlio cada palavra, como se ele não soubesse escrever e todos tivessem a certeza de que ele vai errar. Ele não erra, mas confunde o C por S, e se dá conta disso, corrige e termina a frase em letra de forma. A professora expôs o suposto erro e ressaltou que não estava entendendo nada do que estava escrito na lousa, e que, ele deveria escrever com letra cursiva, em uma linha reta.

Sinceramente, não vi erro, e entendi perfeitamente a frase escrita pelo Júlio. Não percebi dificuldade maior do que uma simples troca de letras.

O trabalho que estava sendo feito com quadrinhos e desenhos será exposto na feira cultural, iniciado no começo do ano, e sendo “aperfeiçoado” a cada aula.

A professora assume uma postura na qual se coloca como referência para o desenvolvimento dos alunos, em sala de aula.

Nas duas situações relatadas, podem ser analisadas duas diferentes formas de compreender a avaliação e o processo de aprendizagem. A primeira cena mostra uma professora preocupada com o aprendizado e com o respeito aos alunos. A segunda, com a ênfase no suposto erro cometido pelo aluno, mostra que dirige sua atenção para os aspectos que considera incorretos e que precisam ser modificados. São duas formas diferentes de compreender a avaliação como elemento de diagnóstico da aprendizagem, apesar de terem sido observadas em um mesmo contexto escolar, em salas de 3º ano. Em uma delas, é evidente a interação e a comunicação da professora com os alunos: na outra, a ênfase recai sobre a necessidade da professora de mostrar que ela é a autoridade e a detentora do conhecimento em sala de aula.

A diferença entre as duas aulas, é gritante. A liberdade que os alunos da professora Lílian demonstram, dá lugar à repressão sofrida pelos alunos da

professora Ivone. O medo, a auto-estima baixa, e a intimidação dos alunos são fortes características de uma avaliação arbitrária e autoritária, que classifica o aprendizado de forma única e imutável, a critério do professor.

O método de avaliação usado pelo professor é taxativo e irreversível, a criança é aquilo que o professor corrige e aquilo que o professor testa, é a junção de um ponto de vista que classifica e massifica os alunos pela sua própria visão cultural, excluindo variáveis decorrentes de qualquer diversidade –ou realidade social desse indivíduo.

CAPÍTULO 3

SUPERANDO AS DIFICULDADES NAS DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO

A singularidade é a característica humana que nos torna diferente por completo de outro ser, e essa característica deve ser levada em consideração pela escola e, principalmente, pelos professores na hora de avaliar o aluno em sala de aula. Cada criança é única no modo de pensar, agir e raciocinar.

A meta de todo ser humano, a nosso ver, é tornar-se sujeito, isto é, tomar posse de si mesmo, a fim de ser capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente. (LUCKESI, 2011, p. 29)

A tomada de decisões no âmbito da avaliação está intrinsecamente ligada à concepção histórica e política de educação em vigor. Algumas teorias, como aquelas que afirmam que somente os testes demonstram a inteligência e permitem aferir os conhecimentos do educando, conseguiram se perpetuar no tempo, carregando seus pressupostos para as práticas de avaliação do processo de ensino e aprendizado até os dias de hoje.

Pensar nas diferentes formas de avaliação pode nos remeter a um estudo mais amplo das características de diferentes instrumentos, o que pressupõe uma análise das concepções de avaliação que estão arraigadas no contexto educacional brasileiro, nos diferentes sistemas de ensino e em cada professor.

Portanto, a visão de educação e de avaliação pode corresponder a um conjunto de diferentes visões sobre como verificar a educação que se pratica, a partir de um processo de investigação do aluno, analisando suas vivências e até mesmo sua forma de agir. Para Luckesi (2011), é preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele, para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução.

Lamentavelmente, algumas escolas ainda praticam a avaliação de forma

mecânica, preocupadas com produtos de aprendizagem, antecipando aspectos de uma competição que deverá ocorrer no futuro do educando, seja na preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho. Dimenstein (2003) afirma que o problema é que a escola tem seu pensamento voltado para o futuro, uma escola que forma futuros médicos, futuros jornalistas, futuros dentistas, e por aí afora. Para ele, esse comportamento, numa época de tantas inovações, tantas mudanças, já não é capaz de formar para mais nada.

A avaliação é uma prática que oferece subsídios para conhecer as dificuldades do aluno e que permite identificar parâmetros para detectar o processo de compreensão e de aplicação das novas aprendizagens, em tempo real. Para Sacristán (2000), a idéia de avaliação inclui a valorização, no sentido de que implica não apenas na identificação do grau em que um estudante possui certo traço ou o nível em que sua conduta se modificou, mas que também se valoriza a adequação dos resultados obtidos a valores, a ideias educativas, que não deixam de ser construções aceitas, em determinados momentos, por grupos de indivíduos, sobre os quais existem acordos e discrepâncias.

As diferenças no ato de avaliar tornam-se exorbitantes, a partir da visão política e ideológica da escola e dos professores. No entanto, não é possível fugir da raiz na qual essa prática se encontra instalada, mas é necessário enfrentar uma luta diária para transpor os programas estipulados pela instituição ou até mesmo por autoridades políticas.

Neste capítulo, serão propostas formas de superação de algumas dificuldades causadas por uma avaliação que consista apenas na constatação do grau de capacidade do aluno, por meio de notas obtidas em provas orais e escritas, ditados ou apenas pela persistência da ênfase no suposto erro cometido pelo aluno.

3.1 Superando as dificuldades provocadas pela prova como forma de avaliação

A professora já tá de marcação porque sempre me pega disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas, e ela esfrega na minha cara um zero bem redondo, e quando chega o

boletim lá em casa eu me escondo. (Gabriel O Pensador, Estudo Errado).

Por muitos anos, estive no inconsciente de muitos alunos que, para alcançar um desenvolvimento impecável na escola e fora dela, era necessário obter uma boa classificação nos processos avaliativos, determinada por uma nota alta, que indicaria o valor da produção.

Essa preocupação em se obter uma nota que signifique uma média final necessária para a aprovação, ainda faz parte da realidade, observável na maioria das escolas brasileiras. No entanto, este quadro torna-se ainda mais complexo quando a nota resulta de uma única prova, usada exclusivamente para detectar os conteúdos aprendidos, e definir uma forma de classificação dos alunos.

Muitos alunos do ensino fundamental I e II passam por esse processo, praticamente em todas as semanas do ano letivo. Tem sido comum os professores aplicarem provas em demasia, como forma de controlar comportamentos e de testar conhecimentos do aluno. Mas, isso pode se tornar inadequado, quando a maior preocupação, por parte do aluno, passa a se ver-se livre de algo que pode classificá-lo como bom ou mau. Com isso, o processo de avaliação tornado redundante e massivo, causa uma insatisfação tão grande, que o aluno passa a procurar os mais diversos artifícios para conseguir o resultado esperado pelo professor, ao invés de dedicar-se ao estudo e ao aprendizado.

Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um “desempenho de um dia”. Isto não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral. Em uma noite, um aluno que não compreendeu nada, não trabalhou antes e nada sabe, não pode se tornar um bom aluno, mas isso basta, às vezes, para salvar as aparências. (PERRENOUD, 1999, p. 69)

A prova escrita, a prova oral, o ditado ou qualquer outro mecanismo de avaliação utilizado como representação do resultado escolar, ressalta a necessidade do aluno de encontrar alternativas que lhe afastem da situação de risco. Para ele, a constante ameaça do professor, em relação à nota baixa e a decorrente recuperação ou até mesmo reprovação, causa desânimo e desinteresse. Diante disso, a única alternativa encontrada por ele, para não se tornar um fracasso na sala de aula, é “colar” ou decorar o conteúdo de ensino nos

momentos anteriores ao dia da prova.

Para Perrenoud (1999), uma estratégia menos honesta é a cola, elevada ao grau de belas-artes, até mesmo da engenhosidade, em certos estabelecimentos ou certas turmas. Nela, os alunos aprendem que o necessário é dar uma resposta correta, pouco importando os meios de se chegar a ela. Ele acrescenta que não gostaria de reduzir o efeito da avaliação à cola e à preparação apenas para a prova.

Outros autores ressaltam que a tomada de decisões do professor, em sala de aula, varia de acordo com o comportamento dos alunos. Hoffmann (2002) afirma que um procedimento rotineiro é o de adição e subtração de pontos por atitude. Portanto, tudo que o professor observa se refere ao fracasso ou ao sucesso escolar do aluno e, nesse caso, as comparações tornam-se mais evidentes e inevitáveis.

Luckesi (2011) ressalta que, para o examinador, não importa saber se o aluno pode aprender mais do que já aprendeu, importa-lhe somente o já aprendido, desconsiderando o processo de assimilação, no decorrer do ato de avaliar.

Muitas vezes a prova é marcada de última hora, com base em conteúdos novos, diferentes daqueles que foram trabalhados ao longo do semestre. Com essa atitude, torna-se perceptível para o aluno que a intenção do professor é testar e desafiar seu conhecimento. O teste não é um instrumento de investigação, mas de constatação e mensuração.

Ora, tal entendimento dos professores sobre a finalidade dos testes em educação reforça o pressuposto que venho desenvolvendo. Ou seja, se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados, e expressa tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentença e classificatória: o teste é a prova que comprova um resultado atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2002, p. 52/53)

A atribuição de notas por meio de provas/exames ou outro modo de praticar a avaliação depende de uma complexa observação sobre o que está sendo avaliado. Portanto, o acompanhamento do desempenho no processo de

aprendizagem do aluno deve ser o grande objetivo para o ato de aplicar uma prova, a fim de detectar o que, de fato, está sendo compreendido por ele. Porém, essa característica da avaliação não é levada em consideração por muitos educadores. Muitas vezes, o que acontece é o contrário, e essa observação não se torna eficaz por ser feita de forma fragmentada, fugindo do foco no processo de aprendizagem, para examinar somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento da prova.

Não seria coerente acreditar que evitar a utilização da prova, como método de avaliação, pudesse provocar uma mudança radical no modo de vê-la e aplicá-la. Na realidade educacional, este ato não mudaria um cenário de exclusão, em favor de uma situação mais simples e sem contradições. A supressão da prova como método de avaliação não é uma realidade cabível em qualquer abordagem teórica, pois o problema não está no instrumento de avaliação, mas na forma como é utilizado.

É possível observar que a prova pode constituir um parâmetro para se obter informações referentes aos conteúdos estudados. Desde que, a partir dela, o professor possa diagnosticar a compreensão do aluno sobre os conteúdos de ensino, de forma menos taxativa e excludente como tem sido realizada pela maioria das escolas e professores. A prova não precisa necessariamente se constituir em uma situação que provoque medo e insegurança, mas deve ser um elemento de investigação, que traga subsídios para detectar as características do aprendizado do aluno.

3.2 Superando as dificuldades da avaliação a partir do erro como fonte de acerto.

A avaliação não deve se limitar a testar ou examinar o aluno. Ela deve corresponder a um conjunto de objetivos que se referem ao desenvolvimento do aprendizado em plena construção, em um processo contínuo de verificação, tanto do erro como do acerto do aluno.

Para Dimenstein (2003), errar não é visto como um componente da prática educativa, porém, vale lembrar que também se aprende errando. O erro pode

corresponder a uma forma de verificação, na medida em que fornece pistas que auxiliam o professor a desvendar os problemas da aprendizagem, seja porque sua prática educativa não foi adequada, ou porque o aluno ainda não conseguiu entender.

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. (HOFFMANN, 2002, p. 62-3)

Avaliação é ação e não julgamento, é a maneira de acompanhar o desenvolvimento, os retrocessos e o processo de construção do conhecimento do aluno. Nesse sentido, o erro serve como indicador dos caminhos que os professores devem pesquisar para entender melhor a criança. É preciso aprender a utilizar os acertos no processo de avaliação e usar os erros como base de pesquisa para novas formas de ensino.

Para Aquino (1997), a condenação sumária de todo e qualquer erro traduz uma ignorância a respeito do caráter interpretativo da inteligência, ou um desprezo em relação à inteligência do aluno. Ele ressalta que esse comportamento do professor denuncia sua ignorância a respeito dos processos de assimilação, se o erro for unicamente avaliado em relação ao “certo” e não pensado a partir de sua qualidade intrínseca.

O erro não deve ser visto como uma fonte de fracasso, mas como uma construção contínua do processo de ensino e aprendizagem do educando. Há erros que provém do esquecimento, outros de dificuldade de manuseio da linguagem, outros ligados à simples ignorância de determinado tema. Hoffmann (2002) acrescenta que, para analisar a avaliação como uma ação mediadora, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução e de constatação de erros e acertos.

Luckesi (1999) ressalta que o erro, em geral, é referenciado por um determinado padrão, que se refere àquilo que é considerado correto, ou seja, a partir de um parâmetro estabelecido como “certo” tudo o que foge à regra

colocada é entendido como erro.

Diante dessas considerações, é fato que o processo de avaliação necessita ser repensado, e o erro precisa ser compreendido como mais uma fonte de informações, mais uma forma de diagnosticar o aluno, a fim de promover mudanças que visem à superação de velhas práticas de avaliação e que promovam o bem estar no ambiente escolar.

3.3 Superando as dificuldades da avaliação no contexto atual

Para superar as dificuldades vivenciadas nas diferentes formas de avaliação, será preciso considerar alternativas que contribuam para uma avaliação coerente, que consista no ato amoroso da verificação do crescimento do educando.

Portando, será necessário elaborar uma reflexão teórica apoiada em autores que oferecem subsídios para a realização de uma educação de qualidade, a partir de mudanças nas práticas de avaliação, tornando-a abrangente, formativa, diagnóstica e sinônimo de contínua verificação e acompanhamento das conquistas dos alunos.

Perrenoud (1999) acredita que é fácil falar sobre mudar a avaliação, mas que nem todas as mudanças são válidas. E que, para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa e menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente, para ele, é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis.

Para Harper (1980), pouco a pouco as coisas se movem, evoluem e se transformam. A escola, assim como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda, não existe como uma coisa fixa, parada, imutável. Para ele a escola, apesar de seus defeitos e deformações, não é a mesma de há 10, 20, 50 anos atrás, não sendo estática nem intocável.

Numa perspectiva de evolução, as mudanças nas diferentes formas de

avaliação, já são consideravelmente conhecidas e, em algumas ocasiões, praticadas por professores que visam uma educação a partir do processo de construção da aprendizagem do educando, levando em consideração a qualidade do ensino e a coerência no ato de avaliar.

Souza (1998) ressalta que avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação, que está sendo oferecida, atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional.

Nessa perspectiva, a responsabilidade de uma instituição educacional, pública ou privada, inclui garantir não só a qualidade do ensino, como também, analisar as práticas pedagógicas decorrentes de processos de tomada de decisão, em função de mudanças necessárias, para melhorar condições de ensino espaço físico e a forma de se relacionar com seu aluno, considerando toda bagagem cultural e social desse educando.

Pequenas mudanças de atitudes dos professores e da equipe escolar podem fazer grande diferença nas práticas de avaliação formativa e diagnóstica. Luckesi afirma, por exemplo, que a devolução dos trabalhos ou provas deve ocorrer de forma rápida, porém tranqüila, sem criar expectativas desnecessárias. E lembra que, devolver pessoalmente a cada educando o seu teste, seu desenho, enfim, sua tarefa já analisada, pode representar uma possibilidade de aproximação entre o professor e o educando. Para ele, após a devolução, o professor deve comentar acertos e erros, sem desqualificar o trabalho dos alunos, perguntando-lhes o que eles não compreenderam e o que ainda necessitam de ajuda, num esforço coletivo para reorientar as aprendizagens que ainda não se realizaram.

Essa reorientação dada pelo professor, faz parte do processo de mudança, que auxilia na superação das dificuldades provocadas por diferentes formas de avaliar, e inclui-se em um conjunto de medidas que podem contribuir para transformar a compreensão dos alunos sobre o que é avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou verificar a trajetória histórica da avaliação educacional, a partir de uma fundamentação teórica, que permitiu observar como as práticas utilizadas no passado se perpetuaram até os dias de hoje, construindo uma avaliação estereotipada e, muitas vezes, fragmentada nas escolas brasileiras.

Com essa pesquisa, foi possível identificar como a escola, o professor e o aluno enfrentam a avaliação no dia-a-dia escolar, e quais são as maiores dificuldades para entender o que, de fato, se espera dessa prática. O que se analisou é que a escola sofreu diversas mudanças, mas não modificou sua forma de ver e utilizar a avaliação e, mesmo diante de tantos conflitos, ela resiste em utilizar formas de avaliação seletiva, que têm por base constatar a aprendizagem de conteúdos, por meio de uma prova final.

A postura arbitrária de alguns professores retoma práticas utilizadas no passado, e demonstra inflexibilidade em relação às condições da realidade escolar, na contemporaneidade. Avaliação ainda é representada como *um monstro*, uma situação de conflito, com opositores e oponentes, na percepção de professores e alunos. Infelizmente, nesse contexto ela ainda é considerada como uma fonte de fracasso ou sucesso, de aprovação ou reprovação. Porém, mesmo em um cenário tão desanimador, já é possível observar algumas transformações significativas, pois há professores que acreditam em uma avaliação contínua e formativa, voltada para o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos protagonistas da ação educativa.

Para que a avaliação seja científica e pedagogicamente importante para o sistema educacional, ela deve estar vinculada às atividades diárias de sala de aula, como parte do processo de ensino e de aprendizagem, sendo dinâmica, isto é, contínua, permanente e cumulativa. Todo educador precisa entender o processo de avaliação, reconhecendo as múltiplas possibilidades de crescimento de seus alunos e elaborando um painel histórico de sua vida escolar. Além disso,

é preciso estar preparado também para eliminar preconceitos, distorções, temores, angústias, e para estar em harmonia com as ações educativas, estabelecendo um clima de fé e confiança na realidade que constroem, para um caminhar firme em direção às metas a serem atingidas no trabalho educacional.

Portanto, este trabalho pretendeu fornecer subsídios, na forma de alternativas aos professores, para que pratiquem uma educação inclusiva e livre dos *fantasmas*, que ainda assombram o contexto escolar e causam medo às crianças. O professor precisa considerar que, manifestando uma postura arbitrária e dogmática, ele tende a cumprir apenas uma função de controle de mentes, de vozes, de corpos e de movimento dos seus alunos, moldando-os para assumirem determinados papéis sociais, com o intuito restrito de conservar e manter a ordem social previamente estabelecida. E ele precisa ter clareza para decidir se é esse o papel pedagógico que pretende desempenhar. Ou, se por outro lado, pretende contribuir para a construção de uma nova concepção de avaliação em educação.

O possível já existe no contexto educacional, portanto cabe a cada um de nós construir o que ainda parece ser impossível, em sala de aula. Não há como pensar em transformação se não houver espaço para novas ideias, no ato de educar, nem pensar em um professor que não tenha em sua vida a fascinação pelas utopias.

Professor nenhum é dono de sua prática se não tem em mãos a reflexão sobre a mesma. Não existe ato de reflexão, que não nos leve a constatações, dúvidas e descobertas e, portanto, que não nos leve a transformar algo em nós, nos outros e no mundo.

Madalena Freire

Referências

AQUINO, J.G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CASTILHO, A. S. e DIAGO, C. J. **Avaliação Educacional e Promoção Escolar**. 2009.

DIMENSTEIN, G. e ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

HARPER, B. CECCON, C. OLIVEIRA, M. OLIVEIRA, R. **Cuidado Escola!** São Paulo, 1980.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30ª ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. GIMENO e GOMÉS, A. I. PÉREZ. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. In: BITAR, H. A de F. et al. (coord.) **Sistemas de Avaliação Educacional - Ideias 30**. SP: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação** Concepção Dialética-Libertadora Do Processo De Avaliação Escolar – São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**- Como ensinar- Porto Alegre: Artmed, 1998.