

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Altair Pivovar
Laura Ceretta Moreira
Maria Augusta Bolsanello
Vilma M. M. Barra

*Coleção
Cadernos Temáticos*

Curitiba
2005

4

Avaliação da Aprendizagem: Dito e Feito?

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Wilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecília G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangearo Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Avaliação da aprendizagem : dito e feito? / Altair Pivovar... [et al.]; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR, 2005.

78p. - (Cadernos temáticos; 4)

ISBN 85-7335-155-1

Inclui bibliografia

1. Estudantes - Avaliação. I. Pivovar, Altair. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Brasil. Secretaria de Educação Básica. IV. Título.

CDD 371.27

COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS

Caderno 1 - Seminário de Levantamento de Expectativas de Professores da Educação Básica sobre Avaliação de Aprendizagem (Anais)

Caderno 2 - Práticas e expectativas de professores relacionadas à Avaliação de Aprendizagem - Parte A

Caderno 3 - Práticas e expectativas de professores relacionadas à Avaliação de Aprendizagem - Parte B

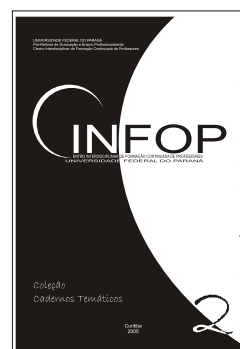
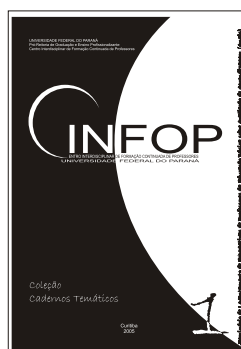
Caderno 4 - Avaliação da Aprendizagem: dito e feito?

Caderno 5 - Práticas de Avaliação de Aprendizagem realizadas por professores da Educação Básica

Caderno 6 - Avaliação da Aprendizagem em EAD

Caderno 7 - Gestão, Estrutura e Funcionamento em EAD

Caderno 8 - Avaliação em EAD



AUTORES E COLABORADORES

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios (org)

Glória Lúcia Perine

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lúcia Helena Vendrusculo Possari

Maria Augusta Bolsanello

Maria Augusta de Oliveira

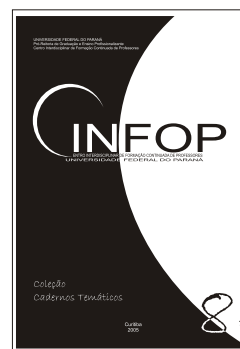
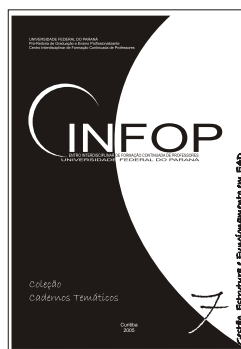
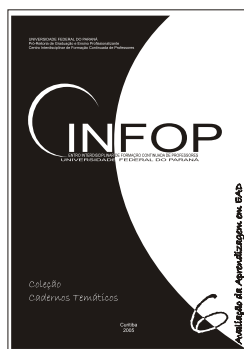
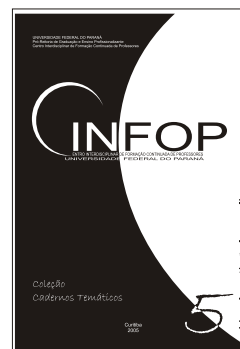
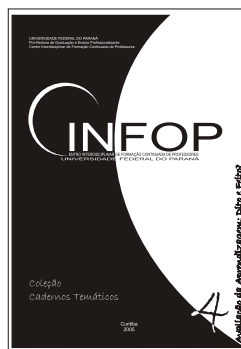
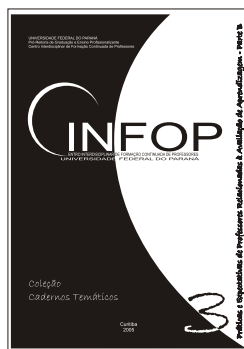
Onilza Borges Martins

Joana Paulin Romanowski

Pura Lúcia Oliver Martins

Sílvia Teresa Sparano Reich (org)

Vilma M. M. Barra



Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
REFERÊNCIAS	3
UNIDADE 1 A PARTE E O TODO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	5
REFERÊNCIAS	23
UNIDADE 2 PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	25
REFERÊNCIAS	29
UNIDADE 3 DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	31
REFERÊNCIAS	37
UNIDADE 4 PRINCIPAIS DIFICULDADES DE PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	39
4.1 O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: REVISANDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES	40
4.2 AS PRINCIPAIS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ENCONTRADAS NO CAMPO DE ESTUDO	43
4.2.1 Deficiência Múltipla	45
4.2.2 Deficiência Mental	46
4.2.3 Deficiência Física	46
4.2.4 Cegueira	47
4.2.5 Surdez	47
4.2.6 Altas Habilidades ou Superdotação	48
4.2.7 Condutas Típicas	48
4.2.7.1 Autismo	48
4.2.7.2 Hiperatividade	50
4.2.7.3 Dificuldades de aprendizagem	50
4.3 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	51
REFERÊNCIAS	57
UNIDADE 5 OBJETIVOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	59

REFERÊNCIAS	63
UNIDADE 6 ETAPAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO	65
6.1 DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS DE AVALIAÇÃO.....	65
6.2 OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES	67
6.3 A FORMULAÇÃO DE JUÍZOS DE VALOR.....	74
6.4 TOMADA DE DECISÕES.....	75
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é, sem dúvida, um dos aspectos mais conflitivos na educação e perpassa todos os níveis de ensino. Historicamente, é demarcada por um conjunto de tensões e contradições ainda não resolvidas, nem teórica, nem metodológica, nem praticamente. Isso se explica pelo fato de a avaliação da aprendizagem não ser um processo meramente técnico, implicando um posicionamento político e incluindo valores e princípios. Sendo assim, um repensar crítico sobre a avaliação da aprendizagem escolar implica, dentre outros aspectos, o desvelamento dos princípios que vêm norteando as práticas avaliativas dos professores.

Para Hadji (2001, p. 109), uma avaliação só será verdadeiramente formativa se houver uma comunicação útil, um *"esforço para compreender melhor como as coisas se passam"*, e é justamente com esse intuito que apontamos a necessidade de estabelecer com o professor uma relação dialógica que nos aproxime das concepções e práticas avaliativas de aprendizagem que esse profissional estabelece na sala de aula com seus alunos. Aprofundar essa discussão se faz necessário também tendo em vista a própria alegação dos professores de que o avanço nas formas de organizar o ensino não tem tido correspondência nas práticas avaliativas, ocasionando uma discrepância entre as práticas educativas inovadoras e as formas avaliativas vigentes.

Nesse sentido, concorda-se tanto com Hoffmann (1993, p. 74), quando afirma que "o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais", quanto com Perrenoud (1999), quando escreve que a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva. Portanto, qualquer mudança no processo avaliativo passa pelas condições da formação inicial e continuada do docente, suas condições de trabalho e valorização social e econômica. Esse pressuposto visa desmistificar uma perspectiva ingênua de que é apenas mudando a avaliação em si mesma que os problemas educacionais estarão resolvidos.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 53):

"O professor está bem intencionado, mas cabe a interrogação: esta boa intenção está baseada em quê? Qual seu fundamento, como foi construída? Este "bem querer" é histórico e, portanto, condicionado, influenciado por justificativas que são afirmadas tantas vezes e com tal convicção que acabam sendo incorporadas pelos sujeitos. Está querendo o melhor para o aluno, mas o caminho que está percorrendo pode estar equivocado, comprometido por estes condicionamentos".

Os aspectos levantados por Vasconcellos (1998) apontam para as múltiplas facetas da avaliação e o quanto ela é carregada de sentido e finalidade. Diante desse quadro, pode-se afirmar a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa de professores que atuam na educação básica da rede pública, sobretudo, de suas concepções e práticas de avaliação de aprendizagem, pois elas podem fornecer um caminho que pode colaborar com o professor, no sentido de possibilitar a reflexão sobre suas ações e a reelaboração de sua postura pedagógica como um todo, em especial, da avaliativa. É com essa intenção que este caderno temático foi elaborado, ou seja, apresentar e analisar como os professores-alvos da pesquisa *Concepções e Práticas de Avaliação de Aprendizagem de Professores que Atuam na Educação Básica da Rede Pública de Ensino* descrevem e compreendem suas práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 109.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção: da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998, p. 53.

UNIDADE 1 A PARTE E O TODO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Altair Pivovar

*É dar exercícios com explicação e ficar feliz quando eles aprendem e nas provas vamos ver o resultado.
(2.1, 321)*

As reflexões a que me propus neste momento estão assentadas nas respostas dadas pelos professores de escolas públicas localizadas em municípios do Vale do Ribeira, que participaram do projeto “Práticas e Expectativas de Professores Relacionadas à Avaliação da Aprendizagem Escolar”, promovido pelo Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP) da UFPR. O objeto da pesquisa é a compreensão que os docentes têm da avaliação da aprendizagem, tanto no nível conceitual quanto no das práticas efetivamente realizadas. Para isso, valeu-se de questionário apresentado a um grupo de professores, elaborado de modo a dar conta destes dois aspectos: o saber e o fazer, devendo as conclusões tiradas a partir do primeiro aspecto encontrar eco nas respostas das questões que solicitavam o relato de situações concretamente enfrentadas pelos docentes.

A primeira meta da pesquisa, a compreensão em nível conceitual que os docentes têm da avaliação, foi buscada nas respostas dadas às seguintes perguntas:

- 2.1- Para você, o que é avaliar a aprendizagem do aluno?
- 2.2 - O que você considera fundamental para uma boa avaliação?
- 2.3 - Quais são os objetivos de se avaliar a aprendizagem?
- 2.4- Qual o papel do aluno e qual o papel do professor no processo de avaliação da aprendizagem?

As questões, como se vê, partiram de uma ação específica (avaliar) e procuraram a determinação das condições anteriores ao processo em si (o que é fundamental para avaliar e os objetivos para avaliar). A análise das respostas mostrou a vagueza com que o tema é tratado no plano discursivo. Em se tratando de um “processo”, é de se esperar que uma definição o apreenda na explicitação do encadeamento das operações que o constituem. Longe disso, as definições privilegiaram a simples troca de termos por outros ou expressões sinônimas. Essa substituição ocorreu de duas formas:

- a) substituindo-se o objeto sobre o qual a avaliação incidiria. Nesse caso, **avaliar a aprendizagem** converteu-se em **avaliar...**
 - o meu método de ensino. (2.1, 106)
 - o seu desenvolvimento. (2.1, 117)

- o seu dia a dia, o aluno como um todo. (2.1, 125)
- o conhecimento adquirido pelo aluno em sala de aula. (2.1, 135)
- o seu comportamento e freqüência na escola (2.1, 149)
- o cotidiano do aluno. (2.1, 202)
- tudo, o conhecimento que o aluno traz de casa até o que ele aprende na escola. (2.1, 217)
- o aprendizado dia-a dia do aluno em sala de aula. (2.1, 225)
- o seu salto de conhecimento e habilidade na leitura, escrita, interpretação, cálculo e oratória. (2.1, 272)

b) substituindo-se o próprio termo *avaliar* por um termo correlato, mas em igual medida vago. Nesse caso, **avaliar é...**

- **captar** aquilo que o aluno sabe ou entendeu. (2.1, 106)
- **verificar** o seu progresso. (2.1, 107)
- **descobrir** o que realmente os alunos aprenderam e também para saber o que eles ainda não sabem. (2.1, 110)
- **observar** o que o aluno aprendeu durante o ensino que lhe foi transmitido. (2.1, 111)
- **saber** se ele entendeu o conteúdo, o já ensinado. (2.1, 114)
- **acompanhar** o aprendizado dos alunos dia-a-dias. (2.1, 118)
- **participar** do dia a dia, o desenvolvimento que ele vai adquirindo para o progresso de sua aprendizagem. (2.1, 123)
- **perceber** suas dificuldades para poder melhorar. (2.1, 124)
- **reconhecer** o caminho que o aluno percorreu do momento em que o conheci até onde está no momento. (2.1, 132)
- **ver** como está o rendimento em relação às aulas, ver se o aluno realmente compreendeu o que se quis passar. (2.1, 141)
- **considerar** tudo o que o aluno traz de conhecimento de casa. (2.1, 148)
- **estar sempre atento** as suas atividades. **Notar** se ele entendeu todas as atividades. (2.1, 149)
- **fazer com que** o alunos compreenda o que busca na escola. (2.1, 150)
- **procurar saber** o que o aluno já sabe e o que aprendeu durante seu tempo que atua na escola. (2.1, 154)
- **medir** o quanto meu aluno aprendeu daquilo que eu repassei. (2.1, 173)
- **“lapidar”, retirar e construir** junto com a criança o conhecimento. (2.1, 191)
- **analisar** a bagagem do aluno, o seu conhecimento da realidade. (2.1, 204)

- **fazer um levantamento** daquilo que o aluno aprendeu e quais conteúdos o aluno está com dificuldade de aprendizagem. (2.1, 215)
- **testar** o conhecimento do aluno. (2.1, 240)
- **identificar** as falhas e as metas atingidas pelos alunos. (2.1, 246)
- **estar ciente** do desenvolvimento do aluno em suas habilidades e competências. (2.1, 325)

De modo geral, os docentes definem **o que é avaliar** aprendizagem pelos **objetivos de se avaliar** a aprendizagem, daí a pouca diferença verificada entre as respostas das questões 2.1 e 2.3.

Com relação à questão 2.2, houve respostas que colocaram como fundamental para uma boa avaliação, isto é, como condição para a sua realização, a existência prévia das conclusões a que o processo poderia levar. Assim, com relação ao que consideram fundamental para uma “boa avaliação”, encontramos as seguintes respostas, entre outras do mesmo teor:

- a) Que o conteúdo que foi explorado tenha domínio pelo aluno. (2.2, 145)
- b) Considero uma boa avaliação quando o aluno está lendo bem, desenvolvendo suas práticas. (2.2, 153)
- c) Primeiro saber o que o meu aluno conhece e que eu quero que ele aprenda como ele deve aprender e onde eu quero chegar. (2.2, 173)
- d) É fundamental que o aluno venha a ter compreendido o conteúdo explicado, que tenha pleno domínio e uma visão clara daquilo que está sendo avaliado. (2.2, 181)
- e) Que o aluno já tenha o conhecimento do conteúdo. (2.2, 209)

As respostas apontam também para uma indefinição entre **o que é fundamental avaliar** (1) e **o que é fundamental para avaliar** (2). No primeiro caso, temos **aspectos** sobre os quais incide a avaliação; no segundo, as **condições** para se realizar a avaliação. Segue uma amostra dessa indefinição:

- a) (2) Atenção na elaboração das questões e com certeza clareza ao efetuar-la para que o aluno sintá-se seguro. (2.2, 111)
- b) (1) O desempenho do aluno. (2.2, 112)
- c) (2) Uma avaliação contínua. (2.2, 114)
- d) (2) Ter explicado bem a matéria, revisar sempre os trabalhos da avaliação. (2.2, 116)
- e) (1) Os conhecimentos do aluno. (2.2, 124)

- f) (2) Clareza dos objetivos que quero atingir. (2.2, 132)
- g) (1) O dia a dia e o desenvolvimento da criança. (2.2, 152)

Acerca da questão 2.4 (Qual o papel do aluno e qual o papel do professor no processo de avaliação da aprendizagem?), as respostas apontam para o estabelecimento de uma relação unidirecional:

- a) A do aluno é demonstrar o que entendeu daquilo que foi passado. Do professor é ver o que o aluno aprendeu. (2.4, 106)
- b) Aluno: aplicar a aprendizagem. Professor: aprimorar a cada dia. (2.4, 107)
- c) Aluno é aprender a ler e a escrever. O professor ensinar os alunos: e ser um bom professor. (2.4, 108)
- d) Papel do aluno é aprender. E do professor é ensinar o melhor que pode. (2.4, 109)
- e) Professor ser avaliado e o aluno avaliador. (2.4, 113)
- f) Aluno de réu e o professor de juiz (para alguns). Aluno em papel de conhecedor e o professor em papel de transmissor. (2.3, 206)

Há, claro, docentes que apontam uma mudança nessa concepção, como, por exemplo, a seguinte resposta à questão 2.4: *Geralmente o aluno é o avaliado e o professor o avaliador, mas esta prática está mudando muito, pois através da avaliação do aluno podemos rever a nossa prática, os nossos erros, etc.* (2.4, 125). Mas a maioria das respostas ainda deixa entrever a concepção unidirecional a que me reporteí acima.

Dessas considerações preliminares sobre o conjunto de questões cujo escopo era a compreensão em nível conceitual que os docentes investigados têm da avaliação (questões 2.1 a 2.4), a principal conclusão a que as respostas conduzem revela o que caracterizei aqui como **a perda da dimensão processual da avaliação**.

A inexistência da dimensão processual pode ser detectada nas **definições metonímicas**, isto é, que definem um processo por alusão a um de seus elementos constituintes. É o caso, por exemplo, de definições como as elencadas abaixo:

- a) (1) É observar todos os trabalhos feitos pelos alunos. Dentro e fora da escola. (2.1, 139)
- b) (2) É diagnosticar o que o aluno sabe e o que ainda necessita aprender. (2.1, 274)
- c) (3) É avaliar o desempenho, o desenvolvimento do aluno. Analisar o aluno também sobre vários aspectos, tais como: participação, assiduidade, interesse, pontualidade, respeito, em fim, analisar o aluno no seu dia a dia em sala de aula. (2.1, 205)

Em (1) a definição toma por base o aspecto metodológico da avaliação; em (2), a definição

toma como referência objetivos da avaliação; em (3), a avaliação é definida pelo componente relativo ao objeto da avaliação. Outro fato que leva a essa conclusão é a pouca referência à materialização do processo de avaliação, tratado sempre num plano abstrato:

- a) É tentar relacionar tudo o que foi ensinado com o que o aluno aprendeu. (2.1, 143)
- b) É perceber o desenvolvimento do aluno a cada dia, tendo em vista sua aprendizagem tanto na escola quanto na sociedade. (2.1, 174)
- c) Significa “lapidar”, retirar e construir junto com a criança o conhecimento. (2.1, 191)
- d) Ter um conhecimento da vivência familiar com o aluno. (2.1, 176)
- e) Fazer com que o aluno compreenda o que busca na escola. (2.1, 150)

O número pouco significativo de referências à avaliação como sendo uma ação com fins específicos e, por conta disso, estando sujeita a um **plano de ação** constituído de partes que se encadeiam e obedecem a uma determinada seqüência, é sintoma do grau de abstração com que os professores operam no tocante à avaliação. Eles conseguem reconhecer alguns elementos desse processo, mas não têm idéia clara do que venha a ser a avaliação no seu todo e o modo como as partes se articulam num processo de avaliação. Prova disso está no fato de que a maior quantidade de respostas (52 em 221) responde à pergunta *o que é avaliar a aprendizagem* apenas substituindo o objeto da avaliação, conforme apontado anteriormente.

É forçoso reconhecer que, sempre que se fala em novos modos de avaliar, a tônica recai na substituição ou ampliação do leque de objetos a serem avaliados: o comportamento, as anotações dos alunos, os bilhetes etc., mas não se chega a tocar na materialização do processo, isto é, na elaboração de um **plano** de avaliação, com a explicitação das partes que o constituem, que serão tantas e tais conforme as intenções que o suscitam. Amiúde, encontram-se respostas nos questionários que dão conta de que, pelo menos em termos de informação, os professores tiveram acesso a tais “inovações”, ainda que se imponham nas suas falas apenas como “ecos” das falas dos estudiosos do tema:

- a) Prestar atenção nos bilhetes e cartinhas que nos escrevem. Nas conversas que contam todos os dias. (2.1, 137)
- b) É preciso o professor conhecer a família do aluno, suas carências, etc... Avaliar diagnosticamente, e de conteúdos, com responsabilidade, participação, etc... (2.1, 202)
- c) Eu considero uma boa avaliação: a avaliação paralela. (2.2, 117)
- d) Pra ver se o aluno consegue produzir o conhecimento. (2.3, 131)
- e) Aluno: absorver o conhecimento, para compreender o meio. Professor: mediar o

conhecimento através do meio. (2.4, 262)

- f) Ambos têm papel muito importante. O professor, por ser o mediador do conhecimento, tem de estar aberto para mudanças, e lembrar que o aluno pode ser avaliado diariamente e não somente bimestralmente; por sua vez, o aluno tem de procurar dedicar-se mais às aulas tornando-as mais prazerosas, facilitando o seu aprendizado. (2.4, 263)

Poucas foram as respostas que se reportaram à avaliação como um processo, ou seja, como um plano de ação intencional e específico, descrevendo-o enquanto tal, constituído de intenção, objetivos, justificativas, objeto, metas, materiais, procedimentos e critérios.

Outro aspecto que corrobora a perda da dimensão processual é a variabilidade na seleção do aspecto considerado fundamental para a realização de uma “boa avaliação” (tema da questão 2.2):

- a) É a participação do professor junto com o aluno e partir daquilo que o aluno já sabe. (2.2, 123)
- b) Verificar no aluno todas as qualidades dele. (2.2, 126)
- c) Clareza dos objetivos que quero atingir. (2.2, 132)
- d) O professor deve elaborar provas coerentes à realidade do aluno e analisar o progresso do aluno. (2.2, 136)
- e) Reflexão, planeamento, e objetivo a ser alcançado. (2.2, 198)
- f) A participação do aluno em sala de aula, trabalhos, além de concentração e interesse em aprender. (2.2, 276)

A desconsideração da dimensão processual também está presente de modo bastante acentuado na crença de que podemos avaliar a aprendizagem cobrando conhecimentos que foram ensinados no decorrer das aulas. A crença de que a “devolução” desse conteúdo atesta a sua assimilação está presente nas respostas do tipo *ver/verificar* o que o aluno aprendeu:

- a) É eu medir o quanto meu aluno aprendeu daquilo que eu repassei e medir o quanto o que estou trabalhando com ele está sendo aproveitado, se minhas técnicas de repasse estão de acordo e principalmente se eu estou compartilhando os conhecimentos mútuos. (2.1, 173)
- b) E medir o conhecimento da criança e seu desenvolvimento intelectual. (2.1, 183)
- c) Avaliar a aprendizagem é saber o quanto um aluno aprendeu, sobre um conteúdo que foi lhe apresentado em um certo momento, e poder notar o que ele melhor adquiriu

daquilo que lhe foi apresentado. (2.1, 203)

- d) Saber “quanto” do conteúdo estudado foi aproveitado pelo aluno. E a aceitação deste conteúdo, pois nem tudo o que nós, professores, ensinamos, eles aceitam, mostrando assim sua personalidade. (2.1, 323)

Muitas respostas confundiram os objetivos de se avaliar com os objetivos de se ensinar:

- a) É fazer com que o aluno saiba transpor o conhecimento adquirido no cotidiano. (2.1 113)
- b) Desenvolver a capacidade de ampliar seus conhecimentos. Adquirir e desenvolver coordenação motora, criatividade, atenção, participação. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Desenvolver o emocional/afetividade. (2.3, 133)
- c) É você passar para ele o conteúdo e trabalhar a partir daquilo que ele aprendeu. (2.3, 155)
- d) Preparar o aluno para o futuro. (2.3, 176)
- e) Torná-los cidadãos capazes de viver em sociedade, sendo críticos e autônomos. (2.3 178)
- f) É formar um cidadão para o mundo. (2.3, 319)

Foi esse fato o que mais cobrou um aprofundamento da reflexão sobre a ação de avaliar a aprendizagem, por reconhecer aí o ponto nevrálgico da confusão que grassa na educação em todos os níveis quando o assunto é avaliação. Calcado nessa indistinção, trago à discussão alguns aspectos que não tenho visto serem tratados quando se fala em avaliação. Seguem-se, então, considerações sobre o ato avaliativo em si, de forma a evitar que sua expressão mais geral seja transposta para usos mais específicos sem os devidos cuidados que essa transposição exige, posto que altera o estatuto que ela ocupa num e noutro caso.

Em primeiro lugar, algumas ponderações que já fiz em outra oportunidade acerca da avaliação como ela é normalmente levada a efeito no tocante ao ensino de língua portuguesa, que reproduzo a seguir por entendê-las pertinentes às demais áreas do conhecimento escolar.

Ela [a avaliação] tem se caracterizado como o fim de uma atividade. O aluno vê no momento de sua ocorrência o indicativo de término de um assunto e começo de um novo. A partir dela, os alunos dedicam-se exclusivamente ao próximo conteúdo e jogam o anterior num canto da memória, para mais tarde. Pelo que já foi discutido, o momento de avaliação do resultado de nossa atuação através da linguagem é o momento em que começa propriamente o trabalho de reflexão lingüística, não o momento em que ele se conclui. A constatação de eventuais falhas na nossa atuação por meio da linguagem (e a avaliação, concretizada em uma nota, teria a função de nos mostrar isso) é apenas o momento desencadeador de um processo de “negociação” do ajuste necessário para a reformulação de nosso universo referencial. Na escola, contudo, os momentos em que constatamos falhas em nossos textos (as “avaliações”) são decisivos para cristalizar duas situações: sabemos ou não sabemos. A escola opera com essas duas

categorias. Não leva em conta a prerrogativa da negociação, que caracteriza o uso (e o aprendido) da língua em situações reais. A avaliação, quando ocorre, dá por encerrado o trabalho. A atribuição de uma nota fecha o diálogo. Na melhor das hipóteses, um texto que apresentou problemas é usado como exercício de reescrita centrado em si mesmo, cuja ineficácia já apontamos em capítulos anteriores. Ainda que retome, segundo a perspectiva de avaliação diagnóstica, os conteúdos que resultaram mal assimilados pelo aluno, a escola vai encerrar um ciclo que ainda não se completara e iniciar um novo, para tratar do mesmo problema, mas que será também encerrado no ponto em que deveria a rigor ter início.

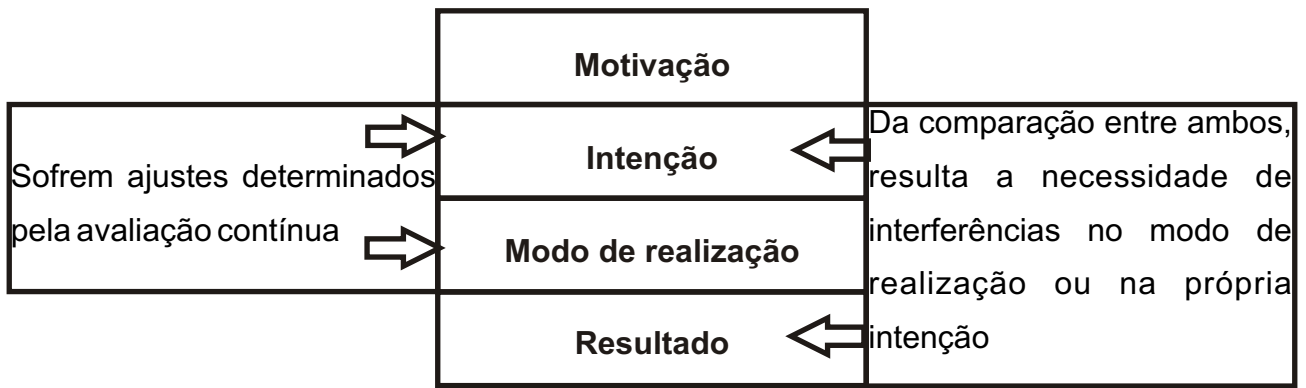
Isso ocorre porque a avaliação é o ponto culminante de um processo autofágico, já que a absorção dos conteúdos visa a avaliação. Como o objetivo do aluno está circunscrito a esse momento, não há o que “negociar”. O ciclo, está, de fato, encerrado. É esperar a próxima avaliação.

É preciso rever, portanto, não só os critérios de avaliação, ou as suas características — se diagnóstica ou classificatória (tradicional) —, mas a própria existência de momentos “explícitos” de avaliação, que canalizam as intenções dos envolvidos na aprendizagem para objetivos espúrios, que não atendem aos propósitos legítimos da escola, a saber, dar ao aluno formas de acesso às práticas socioverbais de qualquer natureza. (PIVOVAR, 1999, p. 115)

Voltemos ao que foi chamado anteriormente de *ato avaliativo em si* e ao que no trecho citado foi referido como *momentos “explícitos” de avaliação*. Koch (1993), em levantamento sobre as teorias da atividade verbal, diz que toda atividade humana teria os seguintes aspectos fundamentais:

- a) existência de uma necessidade/interesse;
- b) estabelecimento de uma finalidade;
- c) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d) realização de operações específicas para cada ação, segundo o plano de ações prefixado;
- e) dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto para a planificação geral como para a realização das ações e a possível modificação do processo no transcurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com as mudanças que se produzem na situação).

No item e, a autora fala em “dependência constante da situação”, isto é, num monitoramento contínuo das possibilidades reais com o intuito de verificar a manutenção das condições estabelecidas como necessárias para a realização da atividade. Pode-se vislumbrar aí a presença de um ato avaliativo contínuo, que vai o tempo todo analisar os diferentes momentos do processo para determinar a necessidade ou não de ajustes, de modo que se cumpram minimamente as intenções que lhe deram origem. Disso se depreende que **avaliação** é uma operação inerente a **qualquer atividade**, cuja culminância se dá pelo julgamento de um produto final comparando-se tal produto com uma intenção posta na origem da atividade. A avaliação seria, então, a ação de monitoramento constante da seqüência de operações necessárias para a realização da atividade que foi desencadeada. Nesse sentido, quaisquer atividades humanas apresentam os seguintes aspectos:



É importante definir bem qual o papel de cada uma dessas etapas. O objeto da avaliação, aquilo que está sendo alvo de julgamento, é o **modo de realização** da atividade, isto é, o conjunto de operações que selecionamos para cumprir a intenção e a forma como as combinamos. No entanto, esse modo de seleção e combinação de recursos só pode ser julgado nos efeitos que produz, isto é, no resultado da atividade. A materialização da avaliação, ou seja, o elemento concreto sobre o qual vai ser possível emitir um julgamento, é fruto da comparação entre o resultado final e a intenção posta na origem. Quaisquer constatações nesse nível (no da comparação entre resultado e intenção) vão exigir considerações sobre as operações selecionadas para a execução da atividade. Note-se que o resultado do ato de avaliar pressupõe um retorno aos estágios anteriores, não tendo, portanto, caráter terminal.

A necessidade de um elemento concreto sobre o qual assentar o julgamento aparece nas considerações de Bakhtin (1981, p. 33) sobre o signo:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. (...) a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior).

O resultado da atividade, portanto, é o elemento materializado no qual vai ser possível constatar a necessidade de revisão do plano geral da atividade. O aluno, nesse sentido, é o agente que vai materializar um resultado que, por sua vez, vai determinar a necessidade de ajustes no plano da atividade. Isso resgata uma concepção de avaliação que se foi confundindo com o tempo: não é o aluno que é avaliado, nem o professor diretamente, mas um plano de atividade, isto é, um conjunto de operações específicas que visam atender uma

intenção de ensino-aprendizagem, do qual tanto aluno quanto professor são elementos constitutivos, e não os alvos. Não estou, com isso, descentrando o processo de ensino-aprendizagem do aluno; estou, sim, evitando que o ônus do julgamento recaia exclusivamente tanto sobre este quanto sobre o professor. Em nenhum momento julgamos o aluno, que é na verdade o beneficiário do processo, mas sempre o plano que pensamos ser mais eficiente para cumprir o propósito pedagógico.

Entre a intenção e o resultado apresentado, há uma série de operações que são selecionadas mediante atos avaliativos *a priori*, ou seja, são selecionadas ações a partir de cálculos probabilísticos acerca das possibilidades de cumprimento das intenções definidas.

Resumindo: **avaliar** é uma operação que serve de elo entre as etapas de qualquer atividade. Cada nova etapa passa por uma análise das semelhanças que mantém com o plano em que o todo da atividade se estrutura, de modo a corrigir distorções que as mudanças da situação, provocadas pelo acionamento do processo, causam. Adotando-se a definição de **função** como a atividade natural ou característica de algo que integra um conjunto, tal como apresentada no dicionário Houaiss, teremos de admitir o ato avaliativo como uma função dentro de quaisquer atividades, incluindo-se nesse espectro as atividades de ensino-aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, seria uma função inerente das atividades de ensino-aprendizagem.

No campo da educação, contudo, a avaliação da aprendizagem tornou-se ela própria uma atividade específica que toma a avaliação (um dos constituintes da atividade) como sua **intenção**. A avaliação é, assim, alçada da condição de função (condição intrínseca ao processo) para intenção (condição extrínseca). Assume, desse modo, um caráter redundante, que, em essência, não se diferencia da atividade de ensino, como tentaremos demonstrar na seqüência. Convém, então, estabelecermos uma distinção terminológica entre *ato avaliativo* e *atividade de avaliação*. Ato avaliativo seria a função que a avaliação exerce dentro de qualquer atividade que se esteja realizando e pretende garantir que a intenção que preside essa atividade se concretize o mais plenamente num resultado final. Ou seja, a avaliação subordina-se às intenções da atividade. Nesse sentido, a avaliação é também atividade de ensino, porque o aluno a está executando como parte da atividade que está realizando. Ele é quem executa a avaliação. A título de ilustração, segue trecho de Calfee (1999, p. 42):

Avaliar, que significa literalmente “fixar o valor de”, é uma atividade humana complexa. Assim como a

testagem, implica coletar e pesar evidências para uma tomada de decisão. Pais avaliam escolas próximas de sua residência, pessoas que procuram emprego pesam as perspectivas do mercado de trabalho, pessoas que querem comprar um carro consideram as revendedoras.

A atividade de avaliação, por sua vez, ao estabelecer como intenção a avaliação, volta-se para si própria e prejudica a objetividade do processo. Como reconheceríamos sua intenção sem que a confundíssemos com as atividades de ensino? Considero impossível falarmos de momentos específicos de avaliação desvinculados do ato pedagógico geral: ensino-aprendizagem. Não há, a rigor, uma “atividade de avaliação” que seja diferente de uma atividade de ensino, tendo em vista que a avaliação se dá no cotejamento de um resultado com uma intenção. Portanto, há apenas uma atividade que utilizamos como referência para determinar as condições de um certo momento da aprendizagem, mas essa atividade não tem características “internas” que a especifiquem como *de avaliação*. Seu redirecionamento (a passagem de função para intenção) é de origem externa. Daí vem a recomendação de que as atividades de avaliação não sejam semelhantes às de ensino:

Segundo Ausubel (1978, pp. 146-147), a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Porém, ao se testar essa compreensão, simplesmente pedindo ao estudante que diga quais os atributos criteriosais de um conceito, ou os elementos essenciais de uma proposição, pode-se obter apenas respostas mecanicamente memorizadas. Argumenta, ainda, que uma longa experiência em realizar exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe, então, que, ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é formular questões e problemas de maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido.

Testes de compreensão devem, no mínimo, ser escritos de maneira diferente e apresentados em um contexto distinto, de certa forma, daquele originalmente encontrado no material instrucional. (MOREIRA, 1999, p. 56).

Nesse sentido, a atividade de avaliação seria uma atividade específica que se desvincularia da atividade de ensino, porque não se propõe a ensinar, mas a avaliar o ensino. O raciocínio que resta por trás dessa dicotomização, e que inconscientemente dirige as ações de avaliação, cujas conseqüências para a educação são notórias, é que uma atividade propriamente de ensino não comportaria em si mesma operações de avaliação, seja durante as etapas do processo, seja na análise do resultado final. A conseqüência disso é que o professor perde a natureza da noção funcional da avaliação e fica desobrigado de se preocupar com a pertinência das atividades de ensino no momento em que as realiza, isto é, não precisa se preocupar com o “andamento” da atividade, tendo em vista que vai haver um momento posterior em que as intenções desta serão analisadas (ainda que não do ponto de vista da sua eficácia, mas da capacidade dos alunos). Em atividades de avaliação, o aluno passa da condição de agente para o de paciente. Perde todas as prerrogativas de participação na avaliação da atividade que realizou.

Por isso disse anteriormente que a avaliação assim concebida tem uma natureza marcada por **acumulação** (vai verificar, em bloco, a assimilação de vários conteúdos trabalhados durante certo período de tempo), **redundância** (vai repetir atividades de ensino), **terminalidade** (encerram uma fase) e **idealização** (cobram não a eficiência do plano, mas o ideal de conhecimento que se almejava ver alcançado). A avaliação torna-se, assim, um metaprocesso, voltado a si mesmo.

Nesse sentido, para executar uma atividade de avaliação, devo tomar uma atividade de ensino e, de fora, determinar que ela será usada como critério para definir o grau de assimilação de conteúdos (sejam conteúdos entendidos como informação, conhecimento, sejam como comportamento ou valores) julgados de acordo com um modelo escolar, tendo em vista que se desconsidera que o que se avalia sempre é o resultado das escolhas que fazemos (as decisões que tomamos) para desenvolver nossa atividade.

Em cada atividade que planejamos, a avaliação é um dos componentes fundamentais, que define a necessidade constante de ajustes e, no extremo, se o resultado final obtido está de acordo com a intenção, determinando a “qualidade” das escolhas que efetuamos. O resultado “diz” se, do modo como a atividade foi organizada e executada, o objetivo pedagógico foi alcançado. O resultado – consubstanciado na resposta do aluno – determina se a atividade foi adequada ou não para o público a que se destinou. Uma análise das distorções apresentadas vai instruir modificações no plano da atividade em função de uma série de fatores determinantes, às vezes localizados no aluno. Mas é sempre o plano da atividade – o conjunto de operações específicas selecionadas para realizá-la – que estará sendo avaliado. Esse fato corrobora o que se disse anteriormente que não se pode separar uma “atividade de ensino” de uma “atividade de avaliação”, posto que o que se avalia é sempre a atividade de ensino.

Assim, parece-me impossível estabelecer uma intenção específica para a avaliação da aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é a intenção das ações de ensino e a avaliação é parte inerente destas.

Quando estabelecemos o ensino como intenção de uma atividade, a aprendizagem é o resultado esperado, que deve ser o mais próximo possível do que se estipulou que seria “ensinado”. Nesse percurso, há uma série de operações pedagógicas que transmutam um (o ensino) no outro (a aprendizagem). Quando estabelecemos a avaliação como intenção, o

resultado é uma avaliação. Não haveria transmutação que nos fornecesse uma apropriação observável. Teríamos apenas a repetição de um mesmo imutável, que nada nos diria do processo. É por isso que a atividade de avaliação precisa necessariamente valer-se de atividades de ensino e nelas subsumir-se.

Voltando agora aos resultados do questionário, podemos atribuir a perda da noção processual da avaliação à noção equivocada que temos de avaliação como um momento à parte das atividades de ensino, normalmente realizado em momentos específicos, preparados para esse fim, criando nos alunos também a idéia de que ensino e avaliação seriam coisas diferentes. Mesmo aqueles que defendem que a avaliação deve ocorrer no dia-a-dia, no cotidiano do aluno, não deixaram claro o **que e como** o processo se daria — é a confusão a que me referi no início, na qual os professores valem-se de um aspecto (no caso o objeto da avaliação) como o definidor do todo:

- a) É o dia a dia da aprendizagem do educando. (2.1, 291)
- b) É tudo que o aluno aprende e ao mesmo tempo ele ensina para o professor. (2.1, 318)
- c) Fazer uma avaliação diária e continuada. (2.1, 326)

Olhando do outro lado, o lado dos formadores de professores, há de se reconhecer sua contribuição para a perda da dimensão processual, pela indefinição entre os termos com que costumamos nos referir à avaliação ainda durante os cursos de formação. Tomemos como exemplo a formulação da questão 2.3: *Quais são os objetivos de se avaliar?*

Quando perguntamos quais são **os objetivos**, estamos nos referindo a quê? Em primeiro lugar, estamos indicando que há mais de um (quantos, no total?). Sendo assim, quantos consideraríamos adequados para se responder satisfatoriamente a questão? Operamos, nesse caso, com uma noção de objetivo como algo intrínseco ao processo e que já viria nele contemplado. Pode-se rebater essa alegação de impropriedade na formulação da questão afirmando que o objetivo era justamente constatar se havia essa confusão entre o público pesquisado, mas, nesse caso, deveria ter sido feita uma segunda pergunta que criasse o estranhamento no sujeito da pesquisa quanto ao real sentido de *objetivos*. Se ele não soubesse fazer a distinção, isso indicaria a incompreensão do termo. Assim como foi elaborada, ele procurou corresponder a uma ação de linguagem que lhe foi solicitada e atendeu-a dentro dos limites que ela se impôs.

Isso demonstra que também desconsideramos o aspecto processual e não levamos em

conta os vários estágios que constituem um processo de avaliação da aprendizagem, cada um deles com metas específicas, que determinam o atingimento de uma etapa e o início da etapa seguinte, talvez porque também partilhemos da noção equivocada de avaliação como um momento à parte das atividades de ensino, normalmente realizado após um certo lapso de tempo do que consideramos ser a atividade de ensino.

No caso da pergunta 2.3, o questionário pecou por não considerar uma necessária distinção entre **objetivo**, **função** e **finalidade**. Numa concepção processual, temos etapas que não podem ser puladas sob pena de comprometerem o todo. Na avaliação, temos de estabelecer metas, isto é, a concretização de resultados, por meio dos quais será possível analisar o desenvolvimento escolar do aluno. Há uma etapa, portanto, de obtenção de dados, que precisa ser planejada de modo a produzir informações relevantes para os aspectos que se quer analisar. Essa etapa de obtenção de dados é o que o senso comum costuma entender como avaliação. Não raro os professores se referem à atividade com vistas à obtenção de dados para a avaliação como a própria avaliação. Ou seja, essa etapa resume todo o processo. É o que tentei caracterizar como *definição metonímica*. Determinar o resultado da atividade de avaliação não é a avaliação propriamente. Comumente, essa redução vem presente na possibilidade de podermos nos referir à prova como avaliação. Fazer uma avaliação é, no senso comum, fazer uma prova; ser testado; demonstrar que sabe (enquanto que, às vezes, o objetivo da avaliação é justamente o oposto disso: é constatar o que ainda não se sabe e que ajustes é preciso fazer). Todos esses sentidos acabam “encurtando” o processo e impedindo-o de cumprir os seus reais desígnios. Foi o que me fez reconhecer a necessidade de se estabelecer distinções entre alguns termos que, por demais óbvios, acabam sendo desconsiderados.

Nesse sentido, a avaliação (entendida como a atividade usada para obter dados) teria uma função: fornecer dados para permitir a determinação da natureza e a medida das mudanças ocorridas no universo referencial (cultural) do aluno em relação a campos específicos do saber. A intenção ao se eleger uma atividade como de avaliação é sempre obter dados para a etapa seguinte, de análise desses dados para fundamentar as ações subseqüentes. O **objetivo**, portanto, é um elemento constituinte extrínseco do processo de avaliação (o que nos faz alçar a avaliação de função para intenção). O objetivo da avaliação já foi medir/quantificar o conhecimento do aluno. Hoje, é corrente o objetivo de analisar a prática do professor e a eficácia dos métodos de ensino (significativamente presente nas respostas dos docentes):

- a) É primeiramente avaliar o meu método de ensino. (2.1, 106)

- b) A avaliação não só avalia o aluno como o professor em si. (2.2, 146)
- c) Perceber se estou atingindo meus objetivos (se consigo passar não só o conhecimento para o meu aluno e sim habilidades para que ele consiga construir conhecimento). Se a prática que estou adotando está surtindo efeito e também observar a progressão do educando. (2.3, 132)
- d) Para poder rever a nossa prática. (2.3, 125)

Mudanças nas concepções de ensino vão operando mudanças no foco da avaliação, determinando mudanças no seu objetivo. Por isso afirmar que o objetivo é um constituinte extrínseco. Entre os objetivos, poderiam ser citados como exemplos:

- a) Mostrar dificuldades dos alunos
- b) Mostrar deficiências do professor.

É também um constituinte extrínseco da avaliação a **finalidade** de se avaliar, ou seja, os fins últimos que se dão às conclusões tiradas durante o processo. Assim *propor melhorias, cumprir o regimento escolar e buscar novas práticas* podem ser finalidades, as ações que posso orientar a partir das conclusões obtidas com o processo de avaliação. As finalidades variam de acordo com os interesses e intenções dos avaliadores, e são elas que respondem conclusivamente à seqüência de perguntas que um processo desencadeia:

- a) Por que avalio?

Para ter ciência de como está a aprendizagem – função (aliás, bem de acordo com a definição do dicionário: Avaliar é ter ciência....)

- b) Por que ter ciência de como está a aprendizagem?

Para constatar se há falhas e se o problema está no aluno, no professor, no método ou no sistema – objetivo

- c) Por que constatar dificuldades?

Para propor mudanças, orientar novas estratégias, despedir os professores e contratar outros, etc. – finalidades

O problema é que um dos estágios (o objetivo) acabou como o definidor de todo o processo. O resultado da atividade usada para cumprir uma das etapas da avaliação (obter informações sobre o rendimento do processo de ensino) passou a ser entendido como todo o processo, e seus resultados é que são tomados como definidores do nível de aprendizagem (e do destino) do aluno.

Uma das conseqüências disso é a vinculação da avaliação com o erro. Avaliar como sendo “procurar dificuldades” constituiu grande parcela das respostas:

- a) É “descobrir” ou seja “diagnosticar” quais são suas dificuldades, o que realmente assimilaram dos conteúdos que repassei, cotidianamente, observando-os, auxiliando-os e dessa maneira também me auto-avaliando, descobrindo minhas falhas e procurando buscar soluções para melhorar minha prática pedagógica. (2.1, 239)
- b) Pra mim avaliar significa identificar as falhas e as metas atingidas pelos alunos. Só com a avaliação podemos perceber onde falhamos durante o processo de aprendizagem. (2.1, 246)
- c) Para conhecer as dificuldades da criança e procurar formas de reverter a situação. (2.3, 119)
- d) O objetivo é para avaliar o aluno e se ele tem a dificuldade na matéria, e para isso pegasse aluno e dar um bom reforço pra ele alcançar. (2.3, 127)

A existência de dificuldades é uma das conclusões a que se pode chegar, não o objetivo que se quer atingir. Isso acabou transformando a avaliação no seu antônimo – aviltção –, com as conseqüências que todos conhecemos, também presentes em algumas respostas: o aluno tem medo de passar por avaliação, porque vai demonstrar o que **não sabe**, e só esse aspecto será explorado. Seguem algumas respostas que dão testemunho disso:

- a) As tarefas feitas no dia a dia. Porque a gente passa um bimestre trabalhando matérias parecidas aí a gente faz um prova, eles ficam nervosos, e acabam tirando notas vermelhas. Então é melhor avaliar todos dias. (2.1, 112)
- b) Muita calma. (2.2, 207)
- c) Deixar o aluno bem à vontade e avaliá-los de várias formas não só a prova escrita. (2.2, 270)
- d) Deixar o aluno à vontade. Não deixar os alunos com medo de provas. (2.2, 301)
- e) Que o aluno não pense, que é uma coisa de outro mundo. Mas que para avaliá-los não só com provas, mas com a participação em sala de aula. (2.2, 321)

Outra conseqüência nefasta dessa confusão conceitual é que se avalia o aluno e o professor, afetando o que Maturana chama de “princípio de existência do ser”. Julgamos os seres em si, não numa situação relacional na qual cada parte exerce um papel, devendo, portanto, sua atuação ser analisada na relação que mantém com as demais partes, não em comportamentos individuais.

Assim, não é o aluno ou o professor isoladamente que avaliamos, mas sempre o processo de ensino-aprendizagem. Os comportamentos e respostas de alunos materializam os resultados dos planos de ensino e é neles que a pertinência desses projetos de ensino podem ser aferidos. Ignorando-se esse aspecto processual da avaliação, confundem-se os objetos da avaliação (os planos de ensino, do qual os professores são parte integrante), ou seja, os elementos materiais sob julgamento, com os beneficiários do ensino (os alunos), que, justamente por serem os beneficiários, não estão sob julgamento.

A consequência direta disso é que os alunos que não respondem satisfatoriamente aos planos de ensino são considerados desviantes (as notas atestam o grau desse desvio) e, no caso extremo, são alijados do processo. Quando constatamos “problemas” no desempenho dos alunos, a conclusão a que isso nos remete é que o plano de ensino não é adequado às especificidades de alguns alunos, especificidade esta determinada por fatores socioculturais. Mas, ao invés de constataremos que o plano de aula não atende às estratégias culturalmente diferentes de uns, circunscrevemos no aluno a causa do desvio. Ou seja, eles não atendem o que a “normalidade” atende. A escola é feita para trabalhar na normalidade, nos termos definidos pela própria escola. A resposta identificada como 2.4, 119 foi a que melhor captou o papel do aluno na avaliação da aprendizagem:

- a) O professor tem de avaliar o aluno para saber se seus métodos pedagógicos estão satisfatórios e repensar quando necessário. (2.4, 119)

A pergunta 2.1, tal como foi formulada, também desconsidera a dimensão processual, pois faz incidir a eficácia do processo no aluno, e não na dinâmica do processo, em que todo um conjunto de fatores (alunos, materiais, plano de ação, intenção, conteúdos, um organizador e executor – o professor) são postos em ação para o atingimento de uma determinada meta. A aprendizagem é que seria “do aluno”, mas a avaliação é dos planos de ensino que visam a aprendizagem do aluno.

Por isso, a importância de enfatizarmos (e esclarecermos) a noção processual da avaliação e o reconhecimento das partes que a constituem. Assim, o estabelecimento de distinções aparentemente óbvias me parece imprescindível. Nas respostas da questão 2.3, **objetivo**, **função** e **finalidade** não são reconhecidos como etapas distintas, sendo usadas indiscriminadamente como **objetivos**. Alguns docentes usaram aspectos metodológicos para se referirem a objetivos:

- a) Objetivos claros através de leituras, pesquisas e informações. (2.3, 111)

- b) Integrar-se junto com o aluno. Participar do desenvolvimento do aluno dia a dia. (2.3, 122)
- c) Explorar novos conhecimentos através de passeios, registros, parlendas, músicas, etc. (2.3, 133)
- d) Prestar atenção nos alunos. Dar exercícios participativos. (2.3, 320)

Outros usaram critérios de avaliação como objetivos:

- a) Se o aluno é participativo, se tem criatividade, se ele entende os fonemas das sílabas para montar palavras, e a seguir frases, textos, etc. (2.3, 160)
- b) Caligrafia, ler corretamente, sem gaguejar na hora que está lendo. Enfim, aprende tudo o que o professor ensinou. (2.3, 312)

Houve os que mencionaram objetivos e finalidades do ensino como da avaliação:

- a) Desenvolver a capacidade de ampliar seus conhecimentos. adquirir e desenvolver coordenação motora, criatividade, atenção, participação. Desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Desenvolver o emocional/afetividade. (2.3, 133)
- b) Torná-los cidadãos capazes de viver em sociedade, sendo críticos e autônomos. (2.3, 178)
- c) É formar um cidadão para o mundo. (2.3, 319)

Das 221 respostas, cinco (5) não se encaixaram na pergunta e 12 ficaram em branco. A questão 2.4 foi a que mais apresentou respostas em branco (21), seguida da questão 2.3 (12), da questão 2.2 (4) e da 2.1, com apenas uma resposta em branco. Isso não deixa de ser sintomático: a abstração a que já nos referimos, se por um lado dificulta a compreensão do fenômeno, por outro facilita a sua pseudodefinição, por disponibilizar uma generosa gama de respostas “aceitáveis”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 33.
- BLOOM, 1971.
- CALFEE, R. C. Avaliação em educação. In: HARRIS, T. L. e HODGES, R. E. (Org.). **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 42.
- KOCH, I. G. V. **A atividade de produção textual**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, p. 24; 65-73, Jan/Jun, 1993.
- MATURANA, H. e REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. UNB, 1999, p. 56. (Série Fórum Permanente de Professores).
- PIVOVAR, A. **Leitura e escrita**: a captura de um objeto de ensino. Dissertação de Mestrado, setor de Ciências Humanas, UFPR. Curitiba, 1999, p. 115.

UNIDADE 2 PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Maria Augusta Bolsanello

“... esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre as pessoas, entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica” (BRANDÃO, 1981, p. 20).

A análise da interação educativa costuma geralmente centrar-se na interação aluno–conteúdo da aprendizagem em vez da interação aluno– professor– conteúdo da aprendizagem. Deste modo, a atividade construtiva do aluno parece estar desvinculada do contexto interpessoal e social no qual é produzida. No entanto, não podemos esquecer que a construção do conhecimento não ocorre de forma individual, solitária, mas sim sob a influência decisiva do professor e do meio social onde os conteúdos escolares estão inseridos (COLL e SOLÉ, 1996).

No processo ensino-aprendizagem cabe ao aluno assimilar e apropriar-se dos conteúdos escolares, atribuindo-lhes um conjunto de significados. Por outro lado, cabe ao professor agir como mediador entre estes conteúdos e a abordagem construtiva deste aluno. Por meio de sua atuação vai determinar, na maioria das vezes, a ocorrência de algumas aprendizagens, se a atividade do aluno será mais ou menos construtiva, se será orientada em uma ou outra direção (**id**).

Desta maneira, o professor deve promover e orientar a atividade do aluno, a fim de ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares. É graças à interação estabelecida com o professor que o aluno dará significação aos conteúdos estudados.

Ao pensarmos que é possível, a partir da convivência e da experiência cotidiana de uns com os outros, aprendermos algo, modificando nossos conceitos, ampliando nossa visão de mundo e de ser humano, desmistifica-se a posição hierarquizada que ainda reina na relação professor-aluno, já que um interage com o outro. Possivelmente pensando dessa maneira é que o educador Paulo Freire (1996, p. 56) questionava o papel do aluno como depósito de informações com pouco ou nenhum significado, salientando que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política,

ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Entretanto, ainda se faz presente no cotidiano escolar a visão verticalizada de ensino, separando professor e aluno, tal como demonstra a seguinte fala que destacamos no depoimento de um professor: *“o papel do aluno é a de receptor e a do professor é a de transmissor [do conhecimento]”*.

O papel do professor dentro do processo de avaliação de aprendizagem tem muita influência sobre o envolvimento do aluno com o processo de ensino. Quando o educador assume uma postura classificatória, apoiando sua prática somente em notas, é claro que o aluno irá criar em si um modelo no qual só importa tirar boas colocações, boas notas, mesmo que isso não signifique apropriação, domínio e aplicação do conteúdo na vida real.

Entre aqueles professores que acreditam na classificação, na separação entre o bom e o mau aluno e na quantificação do conteúdo é fácil encontrar a opinião de que *“o papel do aluno é mostrar o conhecimento que adquiriu”*, e que é no momento da avaliação que ele estará *“demonstrando ou provando o que aprendeu”*.

Ressaltamos que “provar” e “demonstrar” por meio de provas e testes não significam que o aluno tenha realmente construído significados a propósito destes conteúdos, que saiba aplicar o conhecimento em situações diárias. Essas expressões demonstram o uso da avaliação como instrumento de coerção ou ainda de separação e distanciamento entre professor e aluno, algo bem claro quando nos deparamos com as falas de professores que reforçam idéia de que *“o aluno é o que se submeterá ao teste e o professor [será] o ‘avaliador’*. Essa é a “pedagogia do exame”, apontada por Luckesi (1999) como aquela que só visa a classificação, a separação entre certo e errado, aprovado e reprovado. Essa pedagogia apenas colabora para criar e consolidar uma visão de educação baseada na demonstração do conhecimento, nas expectativas de nota e contínua classificação e conseqüente marginalização de alguns alunos.

Por outro lado, alunos da escola regular não estão suficientemente orientados a identificar sucessos e dificuldades de sua aprendizagem a partir dos resultados da avaliação e em correspondência com ela, determinar que estratégia de aprendizagem pode ser adotada dentro ou fora da sala de aula para tornar mais eficiente a sua aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

No entanto, é na atividade e esforço pessoal que o aluno adquire boa parte do conhecimento escolar. Mas, de acordo com Delval (1998), o professor se preocupa muitas vezes mais com os resultados do que com os procedimentos e as estratégias utilizadas pelos alunos para resolver problemas. Isto torna ociosa boa parte do conhecimento escolar, fazendo com que sua aquisição seja encarada como uma atividade cansativa, monótona e incompreensível.

Em contraposição, é possível encontramos uma postura mediadora da avaliação, na qual o professor a aproveita para realizar uma reflexão constante, incluindo auto-avaliação, questionamento sobre seu método e os instrumentos que utiliza, tal como aqueles professores que afirmam que *“o professor poderá se auto-avaliar, tendo os resultados das avaliações em mãos”*.

Nesse sentido devemos rever nossa intenção pedagógica, assumindo o comprometimento tão necessário para que transformemos o cotidiano escolar. Para isso é preciso sair em busca de elementos que ampliem nossa própria visão de mundo, já que como disseminadores de conhecimento somos responsáveis pelos conceitos e pré-conceitos que construímos e destruímos cotidianamente com nossos alunos.

Freire (1996, p. 32) aponta que *“faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”*. Mas que elementos são esses que podem nos auxiliar na busca e na transformação da realidade educativa? Dentre outras maneiras, podemos encontrar tais elementos ao realizarmos cursos específicos, ao assistirmos palestras, ao formarmos grupos de estudo e discussão ou simplesmente procurarmos na observação diária, caminhos que nos levem à reflexão e ao aperfeiçoamento de nossa prática educativa. E ao refletirmos sobre nossa prática devemos procurar meios de modificá-la dentro do princípio de *ação–reflexão–nova ação*.

Falar de transformação é falar, também, em construção e mediação do processo de ensino-aprendizagem, realidade na qual alguns professores entendem que *“cabe ao professor ser o mediador do conhecimento...”*, portanto, dentro de uma concepção de educação na qual *“haja uma interação, cumplicidade entre ambos [professor e aluno] na construção da aprendizagem”*.

Considerando essa postura mediadora, Hoffman (2002, p.102) afirma que *“[...] a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar*

verdades autoritárias, mas de investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas”. Esta afirmativa complementa a fala do professor que diz que “ambos [professor e aluno] constroem o conhecimento conjuntamente.”

Como podemos perceber, dentro das muitas nuances que os papéis do professor e do aluno podem assumir encontra-se, felizmente, uma maioria de professores que se inclina à noção de professor como mediador no processo de construção da aprendizagem e de aluno como co-participante ativo e crítico nesse processo. Porém, sabemos que a realidade docente coloca em muitas situações obstáculos para que tal postura se mantenha e se consolide. Mas entendemos que é preciso educar o olhar, para conseguir enxergar além, procurando no trabalho cotidiano maneiras de avaliar que contribuam de modo significativo para a construção de uma consciência coletiva melhor, mais livre e mais humana.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 20.
- COLL, C. e SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- DELVAL, J. **Aprender a aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 32-56.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- _____. **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 102.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIDADE 3 DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Maria Augusta Bolsanello

“Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades” (MOREIRA, 1997, p. 25)

Segundo Gimeno Sacristán (1991, p. 51), *“a aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal, nutrida pela experiência social”*. Para que modifiquemos nossa visão de educação e entendamos melhor as dificuldades que fazem parte do processo de ensino, é importante reavaliarmos nossa concepção de aprendizagem, valorizando o que houver de potencial, trazendo à tona as características próprias de cada aluno e, ao mesmo tempo, possibilitando o exercício da coletividade, da noção de grupo.

As dificuldades dos alunos desapareceriam com uma boa avaliação? Não, isso não é verdadeiro. Na maioria das vezes não é necessário nenhum instrumento avaliativo para identificarmos algumas dificuldades que estão sendo enfrentadas por alunos em determinado conteúdo. Encontramos pistas sobre o desempenho do aluno acompanhando o seu caderno, observando sua participação na classe, analisando suas lições de casa. Alunos apresentam dificuldades em algum momento de sua atividade construtiva do conhecimento. Assim, a questão que se impõe é como tem sido utilizada a avaliação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem (PRADO DE SOUZA, 1994, p. 89-90).

O grande desafio colocado hoje para os professores não é como avaliar o aluno, mas sim por que o aluno não está aprendendo. Por que determinado aluno vai bem e outro não? Quais métodos, quais procedimentos têm promovido melhores aprendizagens? A resposta a estas perguntas remete imediatamente à reflexão: mais importante do que como avaliar é como ensinar! Quanto mais refletimos sobre nossas maneiras de avaliar, mais conseguimos desenvolver hipóteses sobre as dificuldades do alunos, processos de ensino, modelos de aprendizagem e situações que devemos aperfeiçoar em nossa formação de professor (id).

Zabala (1998, p. 199) aponta que a *“primeira necessidade do educador é responder às perguntas: que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências*

tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?” Assim, torna-se possível delinear com mais clareza os caminhos que podem auxiliar na atividade construtiva dos alunos, no sentido da realização das aprendizagens escolares.

Professores que participaram da pesquisa: *Concepções e Práticas de Avaliação de Aprendizagem de Professores que Atuam na Educação Básica da Rede Pública de Ensino*, quando indagados sobre os resultados insatisfatórios do processo de avaliação da aprendizagem, se posicionam de duas maneiras: ou focalizam primeiramente a ação docente ou focalizam primeiramente o envolvimento do aluno.

Os professores que focalizam primeiramente a ação docente afirmam que costumam tomar as seguintes decisões:

- a) analisam e/ou revêem o conteúdo, ministrando-o novamente quando possível, mas com outros recursos;
- b) analisam seu método de ministrar os conteúdos e os instrumentos de avaliação, modificando-os em uma próxima etapa;
- c) aplicam outros instrumentos de avaliação para recuperar a nota e/ ou para melhor diagnosticarem a dificuldade;
- d) procuram orientação junto à equipe pedagógica (professores, orientador, direção).

Os professores que focalizam primeiramente o envolvimento do aluno afirmam que costumam tomar as seguintes decisões:

- a) analisam e conversam com toda a turma para reelaborar sua ação docente;
- b) analisam e conversam com o aluno individualmente;
- c) proporcionam reforço do conteúdo individualmente;
- d) conversam com o aluno e sua família.

Entre as diversas variações das respostas encontradas entre os professores, chama-nos a atenção aqueles que apóiam seu trabalho em uma concepção utilitarista da avaliação, na qual evidenciam-se afirmações como: “*faço recuperação e trabalhos para tentar alcançar a nota necessária*” ou “*converso com o alunos na possibilidade dele fazer um trabalho para ajudar na avaliação.*” Visão utilitarista, pois a avaliação torna-se uma forma de quantificar conhecimento, de apenas alcançar nota e que acaba por classificar tanto alunos quanto professores.

Avaliar, na escola básica, não é de maneira nenhuma classificar alunos ou grupos de alunos segundo suas possibilidades, nem atribuir uma qualificação para buscar uma relação proporcional entre o juízo de valor e os conhecimentos adquiridos (PERRENOUD, 2000).

Essa postura classificatória acarreta também sentimentos de frustração, como bem mostra a fala do professor que afirma: *“Fico desanimado, pois se o aluno não foi bem é sinal de que não conseguiu assimilar o que foi trabalhado”*.

Alguns professores realmente alegam que o aluno é o culpado do baixo rendimento escolar, sem fazer uma análise dos antecedentes de sua aprendizagem. Não são poucos os professores que têm encaminhado o aluno para uma avaliação diagnóstica em centros especializados por não haver avaliado a aprendizagem deste aluno de forma qualitativa, enfatizando a relação sistêmica processo—resultado—causa (id).

Convém destacar também que perante o processo de avaliação de aprendizagem é importante pensarmos que *“a complexidade do fato educacional impede de dar, como respostas definitivas, soluções que tiveram bom resultado anteriormente. Não apenas os alunos são diferentes em cada ocasião, como as experiências educacionais também são diferentes e não se repetem”* (ZABALA, 1998, p. 200). De acordo com essa reflexão entendemos que é necessário identificar as especificidades do grupo que atendemos, observando o que é mais particular em cada um, individualmente e o que é característica coletiva, para depois procurar corresponder à demanda que se apresenta. Porém, como os alunos são diferentes, com formações diferentes, ainda assim há a possibilidade de haver resultados que não satisfazem nossa expectativa profissional. E, justamente por isso é que se faz coerente uma noção de aprendizagem e de processo avaliativo mais flexível.

Gallo (2000, p.20) afirma que:

a formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano.

Este pensamento está em concordância com a fala daquele professor que diante de resultados insatisfatórios aproveita para *“investigar o que precisa ser revisto, respeitar a necessidade do educando, procurando elaborar avaliações diversificadas que estejam de acordo com a realidade da turma”* e daquele outro que afirma que a atitude mais correta *“é*

buscar novas alternativas, outros métodos.”

Fica evidenciado que devemos modificar nossos parâmetros de trabalho, ampliando nossa inclinação à reflexão e à revisão de nosso norte pedagógico, refletindo sobre o que nos diz Zabala (1998, p.198):

[...] procedemos de uma tradição educacional prioritariamente uniformizadora, que parte do princípio de que as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivo suficiente para mudar as formas de ensino, mas que constituem uma evidência que valida a função seletiva do sistema e, portanto, sua capacidade para escolher os melhores.

Para conseguirmos modificar as conseqüências dessa uniformização é imprescindível que aproveitemos o momento da avaliação com clareza de objetivos, oportunizando instrumentos avaliativos diversos, visando a consciência, criticidade e criatividade como fundamentos da ação educativa. Assim, ao nos depararmos com resultados insatisfatórios da avaliação entenderemos quais as atitudes mais adequadas para tomarmos com o nosso grupo de alunos, respeitando suas características e buscando uma compreensão do processo de aprendizagem diferenciada, bem como da prática docente, revisando-a sempre que necessário.

Vale lembrar que os resultados da avaliação devem ser vistos como indicativos e não como reveladores de toda a verdade sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno. Os resultados da avaliação nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno em determinada situação. Entretanto, estes mesmos resultados são elementos valiosos que nos informam sobre o tipo de ensino que estamos oferecendo. Primeiramente, porque ao preparar um instrumento avaliativo, apontamos nele nossas prioridades, descrevemos nossos interesses, identificamos claramente o que consideramos importante dentre todo o conteúdo que ensinamos. (PRADO DE SOUZA, 1994).

Finalmente, está demonstrado que os professores consideram o erro em uma conotação negativa, o que os leva a classificar e estigmatizar alunos, criando barreiras na aprendizagem, o que gera no aluno o sentimento de fracasso, de menos valia, com impacto em sua auto-estima. O erro deve ser concebido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pois não há atividade construtiva sem erro. Como bem afirma Esteban (2002), o erro deve se constituir em pista indicativa de como o educando está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que estão sendo elaborados, permitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos consolidados, dos

desconhecimentos presentes e dos conhecimentos necessários e ou em processo de construção.

A verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem, no início, durante e no final das unidades didáticas, devem visar sempre o diagnóstico e a superação das dificuldades, a correção de falhas e, sobretudo, devem buscar estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos.

REFERÊNCIAS

- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 20.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: ArtMed, 1991, p. 51.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____ **Currículo: Questões Atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo COLL, C. In: **Cadernos de Pesquisas**. (100): p. 93-148. Mar, 1997. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997, p. 25.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRADO DE SOUZA, C. Avaliação Escolar: Limites e Possibilidades. In: Série Idéias, 22, 1994, p. 89-90, São Paulo: FDE.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. ROSA, E. F. Porto Alegre: ArtMed. 1998, p. 198-200.

UNIDADE 4 PRINCIPAIS DIFICULDADES DE PROFESSORES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Laura Ceretta Moreira

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema instigante e polêmico e vem sendo objeto de constantes pesquisas, estudos e discussões tanto dos sistemas de ensino, como de professores e pesquisadores. Contudo, pensar numa avaliação que ultrapasse uma perspectiva linear e tradicional é um desafio, pois se necessita da revisão da própria prática pedagógica, no seu pensar e fazer docente. As práticas avaliativas revestem-se de importância ainda maior quando se busca atender aos princípios de uma educação que deseje incluir e que não seja indiferente à diferença.

Historicamente o fracasso escolar, seja de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais (NEE) foi visto, como uma questão individual, própria do aluno e de suas características. No entanto, não podemos responsabilizar somente o aluno, nem tão pouco aos professores, que em sua formação inicial e mesmo continuada raramente vêm sendo preparados para conhecer as diferentes concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e, sobretudo lidar com aquele aluno que foge dos padrões idealizados da “normalidade”. Sobretudo, a educação dos alunos que apresentam NEE nas áreas mentais, físicas e sensoriais foi constituída por ações ligadas à assistência, filantropia e reabilitação. Isto, logicamente, refletiu na formação e capacitação de seus recursos humanos, na organização de seus serviços e atendimentos e na concepção de seus currículos e de sua avaliação.

É sabido que, a partir da década de 90, a educação dos alunos com NEE vem sendo alvo de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e Medidas Provisórias no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que por si só não alteram a realidade social, mas que são um avanço na área jurídica e na busca dos direitos que lhes foram negados ao longo da trajetória educacional.

Exemplo disso é a própria LDB 9.394/96 que no Capítulo V afirma em seu artigo 58 que a educação dos portadores de necessidades especiais se deve dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Baumel e Moreira (2003) lembram que esta questão tem gerado muita polêmica na comunidade em geral, principalmente na escolar, pois se de um lado a

busca por uma educação de qualidade para todos é uma luta histórica, por outro, as ações governamentais sustentadas em práticas neoliberais, que apontam para a organização autônoma da população e para a formação de associações privadas, entendendo ser este o caminho para uma “sociedade igualitária”, têm causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado, na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade e a diferença.

Diante deste contexto, parece estarmos vivendo um momento bastante oportuno para refletirmos sobre avaliação de alunos com NEE, pois se avaliar e diagnosticar são elementos afins, avaliar como está ocorrendo o processo de avaliação desse alunado é trazer a tona à avaliação se está ocorrendo de fato o processo de inclusão ou não de nossos estudantes.

Para tanto, este estudo irá se debruçar tanto em conceitos e concepções de deficiências e avaliação da aprendizagem trazida pela literatura especializada nesses temas, bem como nas respostas de 221 professores do ensino público do Estado do Paraná, que atuam em cinco cidades que se estendem ao longo do Vale do Ribeira. Para refletir a questão da avaliação dos alunos com NEE, indagamos aos professores alvo da pesquisa se os mesmos estavam trabalhando ou já trabalharam com alunos que apresentam NEE e quais eram essas necessidades. Bem como, se utilizaram recursos e critérios diferenciados na avaliação da aprendizagem desses alunos e quais dificuldades tiveram para proceder à avaliação desse alunado.

4.1 O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: REVISANDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A forma como as pessoas com NEE foram historicamente concebidas e tratadas demonstra a dificuldade das sociedades em geral em lidar com tudo que não corresponde a sua “matriz de normalidade”. Na sociedade espartana, por exemplo, o corpo perfeito, a beleza e a força eram os aspectos mais idealizados, portanto, todas as crianças malformadas ou deficientes passavam pela “seleção biológica”, ou seja, eram eliminadas. No estágio teológico, fortemente influenciado pela igreja da Idade Média a deficiência foi ignorada, pois era entendida como uma manifestação do pecado. Já os ideais da Revolução Francesa, trazem a proposta da institucionalização do deficiente, dos loucos e doentes. Essa proposta representou nova forma de se lidar com a questão da diferença, porém não significou que os rótulos de “incapaz” e “indesejável” fossem superados. O que ocorreu naquela época,

particularmente com os deficientes, é que muitos deixaram as ruas e foram retirados do convívio em sociedade.

Para Marques (2001), o sentido atribuído à deficiência a partir da modernidade é o de “anormalidade”, “desvio”, ou “fuga” da normalidade e se justificou pela necessidade de tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal. A modernidade foi marcada pelo desejo do normal, o que implica a criação da categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal *versus* anormal.

Pela via da segregação, a tendência que controlava os indesejáveis (anormais, loucos, idiotas, “duros da cabeça” e imbecis) atinge seu auge entre o final do século XIX e início do século XX. Essa tendência apoiasse tanto no movimento da eugenia, como na crença de que as pessoas com deficiência apresentam predisposição genética para a criminalidade e, portanto, representam um perigo para a sociedade. Assim, no início do século XX, entende-se que os interesses da sociedade devem ser preservados, em detrimento das necessidades dos indivíduos que possuem deficiência.

É a partir da II Guerra Mundial que ocorrem algumas alterações de cunho social e político, principalmente na Europa e na América do Norte. A luta das próprias pessoas com deficiência, o estabelecimento de dispositivos legais e os avanços científicos começam a desmobilizar o caráter de imutabilidade da deficiência. Diante desse contexto, os sistemas educacionais passam a incorporar uma nova visão de educar essa demanda. De acordo com Moreira (2004) em meados da década de 50, com o movimento de integração, inicia-se a revisão gradual de teorias e conceitos, bem como a efetivação de uma série de decisões legais para a integração social e educacional. Com essa revisão, são criadas categorias e nomenclaturas para especificar os diferentes tipos de deficiência.

De acordo com Omote (2001, p. 45-52) a criação de nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiência colaborou principalmente para a especialização das nomenclaturas. Para ele, não se pode negar que a sucessão de termos e conceitos traz consigo suas conseqüências, e, no caso das pessoas antes consideradas anormais e excepcionais, por exemplo, implica em geral um destino, a segregação. Portanto, isso não significou o desenraizamento de concepções que acreditam ser a deficiência uma condição própria e individual e que a pessoa é quem precisaria se normalizar, para se enquadrar nos espaços sociais e educacionais mais integrativos.

É importante frisar que o conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser introduzido nos anos 60, por meio do *Warnock Report*¹, que realizou um estudo detalhado sobre as necessidades dos alunos, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a importância de sua interação com o meio. A presença de um aluno NEE passou a indicar a exigência de um complemento educacional adicional e/ou diferente daquele que, normalmente, o sistema educacional dispõe aos alunos. E o que balizará os complementos e critérios pedagógicos será a individualidade de cada caso, portanto, a resposta mais adequada é aquela que está em relação direta com a natureza das necessidades e com os meios disponíveis para superá-las. Ou seja: possuir uma NEE não se restringe a possuir deficiência de ordem física ou sensorial, por exemplo, mas significa que qualquer aluno pode ter uma necessidade, em determinado momento ou período na sua aprendizagem, e precisar de um apoio suplementar para superar suas dificuldades.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e os postulados produzidos em Salamanca (Espanha), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, de 1994, reforçam a nomenclatura “necessidades educacionais especiais” que passa a ser referenciada mundialmente, tanto em documentos oficiais, como em estudos em geral.

No Brasil, o Ministério da Educação em seus documentos oficiais, deixou de utilizar a nomenclatura “alunos excepcionais”, e passou a usar “educando com necessidades especiais”, primeiramente em 1986, entretanto, “a nova expressão surge mais como um eufemismo do que propriamente como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial” (MAZZOTTA, 1996, p. 76). Em documentos mais recentes, como foi apontado no início deste trabalho, o MEC recorre à expressão “alunos ou educandos com necessidades educacionais especiais”.

Correia (1997, p. 49) classifica as NEE em permanentes e temporárias. Este autor entende que as permanentes “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e seqüencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar”. Desse modo, inclui neste grupo o subgrupo de pessoas que sofreram alterações no seu desenvolvimento devido a problemas orgânicos, funcionais e por déficits socioculturais e econômicos graves, englobando problemas sensoriais, intelectuais,

¹O “Warnock Report”, foi um relatório publicado em 1978 que resultou de uma solicitação feita em 1974 pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de especialistas presidida por Mary Warnock (cf. Warnock Report, Special Education Needs, 2001).

Omote (2001, p. 45-52), nesse aspecto, observa que a mudança de concepção não é mera decorrência do uso de termos politicamente corretos. Mudança de concepção requer revisão crítica e cuidadosa e, sobretudo autocrítica de cada um de nós, em busca de práticas rigorosamente orientadas por novos critérios. Não é tarefa simples; cada um precisa rever hábitos arraigados e crenças cristalizadas, e abandonar velhas e consolidadas concepções que fazem olhar o deficiente como se nele estivesse a origem de todas as dificuldades. Novos valores precisam ser construídos e assumidos, e, especialmente, resultar em nova ordem de relações com os diferentes.

Neste texto ao utilizarmos o termo “necessidades educacionais especiais” (NEE), estamos entendendo que, sempre que necessário, deverá haver à disposição complementos educativos adicionais ou diferentes daqueles que, normalmente, são utilizados pela instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades para facilitar o ensino, aprendizagem e avaliação desse alunado.

4.2 AS PRINCIPAIS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ENCONTRADAS NO CAMPO DE ESTUDO

Dos 221 professores pesquisados sessenta e um deles já tiveram ou estão tendo em suas salas de alunos com necessidades mais específicas. Dentre as necessidades educacionais especiais apontadas pelos docentes estão as seguintes: deficiências múltiplas, deficiência mental, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, dificuldades de aprendizagem, condutas típicas, autismo, hiperatividade e altas habilidades. Foi possível observar que mais de 45 % dos professores que mencionaram possuem em suas salas de aulas esse alunado apresentaram dificuldades para nomear o tipo de necessidade educacional que seus alunos possuem, demonstrando pouco conhecimento com relação à nomenclatura e, conseqüentemente a sua conceituação. Diante disso, entendemos a importância de, mesmo que brevemente, conceituar alguns termos, como forma de contribuir com o conhecimento desse professorado.

Em linhas gerais existem os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não, a: déficit cognitivo, distúrbios de conduta, problemas específicos de aprendizagem (dislexia, dislalia, etc...), distúrbios invasivos do desenvolvimento e outras condições. Alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, relacionadas a: déficit auditivo / surdez, déficit

processológicos, emocionais, motores ou físicos, o autismo e outros problemas de saúde. Já as necessidades temporárias, seriam aquelas em que as pessoas apresentam desenvolvimento igual ao dos alunos “normais”, porém, em ritmos mais lentos nas áreas nas quais têm problemas.

Por outro lado, as expressões “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais” têm gerado polêmica, já que “portador” pode ser interpretado como alguém que porta (algo) porque deseja e que deixa de portar (algo) quando assim o desejar. Mazzotta (1996) adverte que o termo “portadores” é impróprio, já que necessidades não são portadas como objetos. Outra situação que merece cuidado decorre da tradução do inglês e do espanhol para o português de termos e palavras utilizados em documentos internacionais. Carvalho² (1998) lembra que a tradução nem sempre é muito fiel ao sentido original, o que pode gerar ambigüidades no seu entendimento e aplicação. Entre as palavras que podem comprometer uma importante reflexão de cunho político, econômico e social, estão: “deficiência”, “incapacidade” e “desvantagem” ou “impedimento”, respectivamente *impairment*, *disability* e *handicap*, no inglês, e *deficiencia*, *discapacidad* e *minusvalía*, em espanhol. Esta autora adverte que a forma como é traduzida a palavra “deficiência” do inglês para o português pode comprometer importantes reflexões em torno de seu significado político, econômico e social, atingindo até a cidadania dessas pessoas: “São as inúmeras exigências sociais que colocam alguns cidadãos em condição de desvantagem e não, propriamente, suas características diferenciadas” (CARVALHO, 1998, p. 20).

Ainda quanto ao termo “necessidades educacionais especiais”, Ross (2000, p. 48-52) adverte que, em algumas situações, tem sido associado a uma postura arriscada. Em alguns documentos e produções acadêmicas considera-se que a supressão da palavra “deficiência” tornaria menos grave o “problema” das pessoas. Isto é temerário, pois, dessa forma, esse conceito pode se converter numa expressão que mascare os problemas reais, com uma concepção dissociada dos novos papéis que devem desempenhar os profissionais nos novos ambientes a serem construídos.

²No Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982), esses conceitos são assim definidos: “deficiência” é toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; “incapacidade” é toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar atividades na forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano; “impedimento” “invalidez” é uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de sua deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de um papel que é normal, em seu caso (em função de idade, sexo e fatores sociais e culturais).

visual / cegueira, surdocegueira, paralisia cerebral, outras condições; alunos que apresentam grandes facilidades de aprendizagem, superdotação, altas habilidades.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 39) educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Como forma de esclarecer a conceituação dos termos usados, iremos apresentar uma breve retomada dos principais conceitos tomados pelo MEC³ em suas publicações e pela literatura em geral que discorre sobre a área de educação especial.

4.2.1 Deficiência Múltipla

Essa deficiência possui diferentes formas de ser conceituada, já que para alguns é a ocorrência de apenas uma deficiência, que pela gravidade acarreta conseqüências em outras áreas, ou seja existe uma deficiência inicial que é geradora de outras deficiências secundárias, o que caracteriza a múltipla deficiência. Para Bautista (1997), por exemplo, uma pessoa com deficiências associadas ou multideficiente é aquela que apresenta de duas ou mais deficiências, porem existe uma deficiência principal ou predominante e outras

³Dentre a produção editorial da secretaria de educação especial do MEC a serie atualidades pedagógicas possui vários volumes que tratam das diferentes deficiências. Além de sua forma editada o conteúdo dessa serie pode ser encontrada no site do mec: www.mec.gov.br.

secundárias (o que se torna por vezes difícil de definir). Outras vezes ocorre que todas as deficiências possuem o mesmo grau ou nível de gravidade.

Por outro lado, é também definida como uma “condição heterogênea que significa diferentes grupos de pessoas revelando associações diversas de deficiências que afetam mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social”. (MEC, 2000, p.47).

4.2.2 Deficiência Mental

Segundo a Associação Americana de Retardo Mental AAMR apud MEC (1994) é definida como o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

4.2.3 Deficiência Física

São alterações das capacidades físicas do ser humano no que tange à mobilidade e habilidades manuais, decorrentes de causas ambientais ou de problemas de origem orgânica, tais como neurológico, ortopédico ou de má formação congênita. Dentre as necessidades especiais físicas encontram-se:

- a) paraplegia: diz respeito à paralisia dos membros inferiores havendo também o comprometimento do tronco.
- b) tetraplegia: comprometimento do movimento dos membros inferiores e superiores, bem como a ausência de habilidade motora.
- c) deficiência Motora decorrente da Poliomielite também chamada paralisia infantil ou doença Heine - Medim." É a inflamação da substância cinzenta presente na medula espinhal que em 1% dos casos de pessoas afetadas causa a paralisia.
- d) má formação congênita causada pelo consumo da talidomida: atalidomida é uma substância contida em medicamentos utilizados por mulheres grávidas para conter ânsias de vômito. Se consumida durante a gestação, causa deformações congênitas de diversos graus no feto.
- e) distrofia muscular: caracteriza-se pela degeneração lenta das fibras musculares do

esqueleto. A doença se manifesta no momento em que o afetado começa a andar, dentro de alguns anos ocorre a morte pela atrofia de um órgão vital.

- f) deficiência física adquirida: são deficiências adquiridas no ambiente, tais como acidentes de trânsito, de trabalho e outros acidentes de modo geral, que ocasionam o comprometimento de membros superiores, inferiores ou ambos e até mesmo a sua amputação.

4.2.4 Cegueira

"Perda da visão, em ambos os olhos, de menos 0,1, no olho melhor, e após correção, ou um campo visual não excedente de 20 graus no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para correção". (MEC, 1994, p. 16). Já o aluno com visão reduzida é aquele que possui uma "acuidade visual entre 6/20 e 6/60 no melhor olho, após correção máxima". (Id). Esse resíduo visual o permite ler impressos a tinta, de forma ampliada ou com o uso de equipamentos específicos (óculos, lupa, letelupa, etc.).

4.2.5 Surdez

Incapacidade de ouvir e de entender a fala, ou seja, a audição socialmente incapacitante. O surdo não pode ouvir sons com frequências na escala da fala humana. As perdas auditivas podem ser classificadas quanto ao grau em: normal: de 0 a 25 dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 70 dB, severa: de 71 a 90 dB e profunda: de 90 dB em diante. A diminuição na capacidade de percepção dos sons pode ser congênita ou adquirida, e apresenta níveis diversos.

Alguns dos professores responderam que possuem alunos mudos ou surdos-mudos, neste sentido é importante esclarecer que é um erro identifica-los desta forma já que, o surdo vive num "silêncio" rotulado pela própria sociedade que desconhece o real significado do que seja surdo e mudo. Como já mencionamos a surdez é uma dificuldade parcial ou total que se refere à audição, que é a via fundamental pela qual desenvolvemos normalmente a fala, ou seja sua comunicação oral, o que não significa interpretar essa dificuldade como a mudez ou afasias que estão problemas ligados à voz.

O mutismo, ou seja, a pessoa que possui ausência de linguagem oral, pode ser consequência de uma doença laríngea ou de choque emocional, segundo Bautista (1997) não está relacionado às perdas auditivas. Já a afasia significa uma dificuldade ou

incapacidade para a linguagem verbal ou escrita, sem que haja lesão das vias auditivas ou motoras implicadas na fonação. Portanto, é um problema de linguagem provocado por uma alteração no hemisfério cerebral, cuja função principal é o processamento do código lingüístico.

4.2.6 Altas Habilidades ou Superdotação

Refere-se àqueles alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem, que dominam rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p. 39). Esses alunos possuem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer das seguintes potencialidades, sejam elas isoladas ou combinadas: pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, aptidão física, talento especial par as artes e capacidade psicomotora.

4.2.7 Condutas Típicas

São "manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo do relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado" (SEESP/MEC - 1994, p. 16), autismo e outras síndromes. Tais características ocasionam o exercício constante de promover ajustes e adequações metodológicas, instrucionais e atitudinais.

4.2.7.1 Autismo

Não é tarefa fácil definir autismo, pois é um transtorno de desenvolvimento que não pode ser definido simplesmente como uma forma de retardo mental, embora muitos quadros de autismo apresentem QI abaixo da média. A palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes. Os sintomas variam amplamente, razão pela qual está relacionado como um espectro de transtornos, que se manifestam de diferentes formas, variando do mais alto ao mais leve comprometimento, e dentro desse espectro o transtorno, que pode ser

diagnosticado como autismo, pode também receber diversos outros nomes, concomitantemente.

Segundo os mais atuais critérios do DSM-IV, as características da pessoa autista, que servem apenas como informações de referencia e não como forma diagnóstica, são as seguintes:

A) Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2), e (3), com pelo menos dois de (1), e um de cada de (2) e (3).

1. Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:

- a) destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social;
- b) dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento;
- c) falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse;
- d) ausência de reciprocidade social ou emocional.

2. Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

- a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas;
- b) em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas;
- c) ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

- a) obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco;
- b) fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos;
- c) hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos;

d) obsessão por partes de objetos.

B) Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

a) interação social

b) linguagem usada na comunicação social

c) ação social imaginária

C) O transtorno não é mais bem classificado como transtorno de Rett ou doença degenerativa infantil.

4.2.7.2 Hiperatividade

Confundida com indisciplina, a hiperatividade é um distúrbio de atenção que atinge cerca de 5% das crianças de todo o mundo. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade conforme denominado na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) da Associação Psiquiátrica Americana (APA) no inglês com a sigla (TDAH) é caracterizado por uma constelação de problemas relacionados com falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, que ocasionam um desenvolvimento não adequado e causam dificuldades na vida diária. O TDAH é um distúrbio bio-psicossocial, isto é, parece haver fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais que contribuem para a intensidade dos problemas experimentados. Acredita-se que, através de diagnóstico e tratamento corretos, um grande número dos problemas, como repetência escolar e abandono dos estudos, depressão, distúrbios de comportamento, problemas vocacionais e de relacionamento, bem como abuso de drogas, pode ser adequadamente tratado ou, até mesmo, evitado.

4.2.7.3 Dificuldades de aprendizagem

“É um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social, podem existir com as D.A. Apesar das D.A. ocorrerem

com outras deficiências (ex. deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (ex. diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc..) elas não são o resultado dessas condições” (FONSECA, 1995, p.9).

4.3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A obra “O indivíduo excepcional” de Telford e Sawrey (1984), muito referendado no Brasil na década de 1970 e 1980, apontava que “ser excepcional é ser raro e incomum” e que essas características sempre “atraíram a atenção e freqüentemente despertaram medo e espanto” (p.15). Desse modo, indicava que as instruções individualizadas e automatizadas deveriam ser utilizados nos sistemas escolares dos países em geral, apontando que os programas de diagnóstico-prescritivo para esses alunos era o ideal em sua educação. Portanto, era o modelo clínico com abordagem médica e psicológica, que se detinha no que “faltava” aos alunos, o que decorria num diagnóstico clínico que avaliava as características e dificuldades manifestadas pelos mesmos, que objetivava constatar se deviam, ou não, ser encaminhados às classes especiais, escolas especiais ou ainda às classes comuns do ensino regular os alunos encaminhados para avaliação. Nesse modelo os alunos com NEE distanciava-se dos ideais pedagógicos e portanto sua educação deveria ocorrer num espaço eminentemente clínico, de ortopedia mental, delineado por “prognóstico”, “diagnóstico”, “terapia” e a busca de refinadas técnicas de avaliação para detectar possíveis patologias, vem sendo ultrapassado ao longo das ultimas duas décadas.

A concepção de avaliação enquanto um processo que deve abranger a organização escolar como um todo, ou seja, as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade torna-se fundamental para a concretização de um conceito de avaliação da aprendizagem que atenda as necessidades de escolarização de todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais mais específicas ou não é bastante recente no Brasil, visto que toma impulso a partir da década de 1990. Este contexto exige um novo tipo de escola, e supostamente, impõem a necessidade de um novo referencial nos processos de avaliação, nas concepções de conhecimento de ensino e de aprendizagem.

A própria política nacional de educação especial e a LDB 9.394/96, ao definir a educação especial - como uma modalidade educacional que se constitui por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal aos alunos que possuem NEE aponta para a uma prática formativa na qual os recursos e os programas pedagógicos correspondam às especificidades dos alunos que apresentam altas habilidades / superdotação, deficiência auditiva, visual, física / motora e múltiplas e condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, demonstra que o processo de avaliação destes alunos deve superar o enfoque tradicional e classificatório.

Para que o ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos considerados “especiais” se dê inicialmente é necessário que no decorrer do processo educativo se realize uma avaliação dos mesmos, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Desse modo, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Dos cinco municípios pesquisados, observamos que em nenhum deles foi mencionado pelos professores o fato de seus alunos com NEE terem passado por avaliação diagnóstica interdisciplinar ou que o professorado tenha recebido informações sobre como avaliar a aprendizagem essa demanda em sala de aula. Mesmo que os documentos oficiais e a literatura especializada apontem para a importância de se conceber a avaliação como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem e na identificação das potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, o que de fato está ocorrendo, é uma grande precariedade, ou até a inexistência de recursos humanos, técnicos e pedagógicos que se responsabilizem por esse processo. Na maioria das vezes, esse alunado está sendo inserido nas salas de aula sem uma cuidadosa avaliação, que identifique suas reais dificuldades e potencialidades, somado ao fato de seus professores não possuírem conhecimentos básicos a respeito dessa temática.

Portanto, mesmo que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 33) anunciem um novo paradigma para avaliação dos alunos na prática ele fica comprometido sempre que as ausências acima descritas fizerem parte do cotidiano escolar.

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Certamente as recomendações acima são importantes, na medida em que permitem identificar as necessidades dos alunos, da escola, de suas famílias e seus professores, mas se efetivará, se de fato tivermos um contexto inclusivo. Pelas respostas dos professores observa-se que nos municípios onde os mesmos exercem o magistério as dificuldades iniciam pela ausência da avaliação das identificações das NEE dos alunos, pela falta de recursos de toda ordem e, logicamente, pela ausência de conhecimentos dos próprios professores de como proceder diante do ensino, da aprendizagem e da avaliação desses alunos.

Ainscow (1998) sinaliza a importância da avaliação no contexto inclusivo e a necessidade de responder adequadamente às necessidades dos alunos com deficiências visto que a indiferença à diferença pode tornar a diferença ainda maior e realça três fatores que merecem ser considerados numa avaliação inclusiva:

- a) as diferenças individuais na aprendizagem constituem um aspecto inerente à condição humana, pelo que a diversidade é uma característica de todos os alunos e não só de alguns;
- b) todos os alunos podem necessitar de apoio educativo pelo menos uma vez, ao longo do seu processo de escolarização;
- c) as necessidades educativas dos alunos sempre estão associadas às suas condições pessoais e particulares e, por conseguinte, são frutos da interação e do seu meio físico-social.

Portanto, para responder às necessidades dos alunos, o importante não é classificá-los ou concentrar-se em suas limitações, mas conhecer suas potencialidades e respeitar suas especificidades. Essas condições parecem essenciais para uma avaliação mais participativa, diagnóstica e menos classificatória, entretanto para ocorrer necessitam que as condições básicas para a inclusão dos alunos com NEE estejam asseguradas.

Particularmente, no grupo de professores analisados observasse dificuldades de toda ordem com relação ao alunado com NEE. Esta situação fica evidente quando questionamos os professores se em algum momento os alunos com NEE necessitaram de algum recurso diferenciado na avaliação e que recurso foi utilizado, bem como se utilizou critérios diferenciados para avaliá-los e se ocorreram dificuldades em proceder à avaliação desse aluno.

Entendemos por avaliação diferenciada aquela que considera as especificidades inerentes as NEE dos alunos e das alunas, que faz uso de recursos diferenciados e/ou formas alternativas de comunicação, de adaptação de materiais didático pedagógicos e/ou tecnológicos e dos ambientes físicos. (MOREIRA, 2004).

Dos 61 professores que possuem ou possuíram alunos com NEE, 80 % deles afirmam que durante o processo de avaliação necessitaram de recursos diferenciados, 15% não responderam e 5% apontam que não necessitaram de recursos diferenciados. Todavia quando questionamos que recursos diferenciados foram utilizados 85% dos professores não souberam responder que recursos se valeram ou não responderam adequadamente o que lhes foi perguntado. Vejamos algumas respostas:

“ Foi encaminhado para tratamento de saúde, freqüentar classes especiais”

“Atendimento individual”

“Atividades diferenciadas”

“ O que o professor do magistério (primário) trabalha”

“Procurando um profissional da área para procurar resolver o problema.”

“Utilizei alguns trabalhos enviados pela pedagoga. Ex. desenhos, recortes, pintura, etc..”

A chegada em sala de aula do estudante com NEE causou na grande parte dos professores entrevistados um impacto inicial. Entretanto os mesmos afirmaram que essa situação provocou um repensar na sua prática pedagógica e na necessidade de rever caminhos. Todavia, no grupo pesquisado, observamos que os mesmos não mencionaram o fato de buscar conhecer melhor a forma como seus alunos foram avaliados indagando a própria família sobre as vivências que seus filhos já tiveram no processo escolar, ou mesmo dependendo da NEE do aluno e de seu desenvolvimento, indagando o próprio aluno. Esta forma mais dialogada pode propiciar um repensar nas práticas do professor em sala de aula, no seu estilo de conduzir a organização pedagógica, já que provoca a conversa entre docente e família, ou aluno e docente, sobre práticas avaliativas. A participação da família

e/ou do aluno pode levar o professor a exercitar sua escuta e tende a desmobilizar práticas muito freqüentes de avaliação, sobre as quais não refletiu nem foram avaliadas por ele mesmo.

Detectamos que 90% dos professores apresentaram dificuldades para responder se utilizaram critérios diferenciados na avaliação. Observamos que os mesmos afirmam que utilizaram critérios diferenciados, mas não souberam indicar quais foram. Entretanto 98% dos professores afirma que encontrou muita dificuldade para proceder a avaliação desse alunado. Vejamos algumas respostas:

“Para ser sincera eu não sabia como avaliá-los. Nunca fiz nenhum curso de formação para esses tipos de necessidades”.

“Sempre encontro dificuldades em trabalhar com esses alunos”.

“Encontrei dificuldades em avaliá-los, pois não tenho formação para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais”.

“Encontrei muita dificuldade na avaliação, porque os recursos são poucos. A gente trabalha na zona rural quase sempre sem apoio pedagógico”.

“Sim, todo o tempo tive dificuldade na avaliação”.

A inexistência de recursos e apoios didático-pedagógicos e tecnológicos nas escolas seja para com os alunos com NEE ou não, reveste-se numa forma de não só manter como até promover desigualdade. Esta situação desrespeita principalmente o aluno, mas também atenua as dificuldades do professor em trabalhar com a diversidade e se traduz em controvérsias e contradições que não se manifestam isoladamente na avaliação, na aprendizagem, no ensino, nas especificidades do aluno, nas condições contextuais da escola, enfim nas praticas pedagógicas.

Segundo Vasconcellos (2004, p. 32) fica difícil o avanço da própria concepção de avaliação se não há condições estruturais mínimas de suporte. As idéias só avançam se forem para a prática, e, para tal, são necessárias condições objetivas: “Estamos a falar de inclusão, e nosso foco tem sido os alunos. Mas cabe indagar: e o professor, também não deve ser incluído?”.

É preciso que a escola, os professores, a família e o aluno tenham uma rede de apoio, pois é improvável que haja condições favoráveis para uma avaliação da aprendizagem que prime pela inclusão em salas de aula superlotadas, sem o apoio efetivo de uma equipe

interdisciplinar ou mesmo de uma equipe técnico-pedagógica, sem que os professores receberem na sua formação inicial e em serviço conhecimentos básicos sobre necessidades de aprendizagem mais específicas e o processo de avaliação de aprendizagem, sem dispor dos apoios e complementos para esse alunado.

Não somos contrárias ao movimento de inclusão, tão pouco às adaptações curriculares, ao contrário, sabemos que elas são importantíssimas para os alunos. Entretanto, a forma como as políticas públicas têm encaminhado na prática estas questões evidencia a secundarização de aspectos imprescindíveis, não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos, sobretudo àqueles ligados ao sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para formação de professores**. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAUMEL, R. C. R. C e MOREIRA, L. C. **O currículo em educação especial: debates e tendências**. *Educar em Revista*. Curitiba: editora da UFPR, 2001.
- BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: dinalivros, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos: a Conferencia de Nova Delhi**. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP. 1994, p. 16.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. MEC. 2000, p. 47.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro, 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001, p. 33-39.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998, p. 19-20.
- CORREIA, L. M. de. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997, p. 49.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1995, p. 20.
- FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce - uma introdução das idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 9.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 27ª edição, Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MARQUES, C. A. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caxambu, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 76.

- MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** São Paulo: USP. Tese de doutoramento. 2004.
- OMOTE, S. **A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; Tanaka, E. (orgs.). *Perspectivas multidisciplinares II.* Londrina: UEL, 2001, p. 45-52.
- ROSS, P. R. **Educação inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos.** Ponto de Vista. Florianópolis, UFSC, v. 2, nº 2, p. 48-52, Jan/Dez, 2000.
- TELFORD, C. e SAWREY, J. **O indivíduo excepcional.** 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984, p. 15.
- VASCONCELLOS, C. S. **Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão.** Palestra proferida no III Seminário de Educação de Arcos (MG). Fev, 2004, p. 32.
- WARNOCK REPORT. **Special Education Needs.** Disponível em: www.psybox.com/web. Acesso em: 12/Jan, 2004

UNIDADE 5 OBJETIVOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Vilma Marcassa Barra

Avaliar a aprendizagem dos alunos é, para a maioria dos professores, uma das tarefas mais difíceis do processo educativo pelo esforço necessário (preparar os instrumentos de avaliação, corrigi-los, dar “notas” para os alunos, aprová-los ou reprová-los....). São também inúmeras as questões que surgem sempre que o assunto é avaliação: como vou avaliar? Quando vou aplicar a prova? Que tipo de prova vou fazer? O que é mais fácil para corrigir?...

Solicitados a responder as questões: “com que frequência realiza avaliações?” (2,5) e “que formas de avaliação aplica com seus alunos? Qual realiza com mais frequência?” (2.6), os professores forneceram resposta que estimularam a elaboração de algumas considerações que apresentaremos a seguir. As respostas fornecidas parecem indicar que mais da metade dos professores consultados superaram a visão tradicional da função do ato de avaliar - classificar - incorporando as novas orientações oriundas de um paradigma cognitivista e contextual (Valadares; Graça.1998), que considera o processo de avaliação inseparável da contexto em que a aprendizagem ocorre e cujo principal objetivo é o conhecimento do desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem, pelo aluno, que envolvem um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Vejamos algumas respostas:

- a) “Todos os dias os alunos devem ser avaliados dentro e fora da sala de aula. Avalia “sempre inovando”.
- b) “A avaliação é diária, com observação dos alunos nas atividades propostas” Utiliza “todas as formas “ para avaliar.
- c) “Todos os dias, cada dia tem uma avaliação diferente”
- d) “Avalio sempre. Avalio seu comportamento, sua participação na aula pois acredito que devemos avaliar o aluno no todo e não somente com provas de múltiplas questões”.

A avaliação, vista dessa forma, tem caráter sistemático e contínuo, baseando-se na coleta, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem que evidenciam a aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Se, por um lado, muitas das respostas indicam que nem sempre os professores estabelecem a diferença entre *formas* de avaliação e *critérios* para a avaliação, por outro lado indicam que os professores ultrapassaram a concepção de avaliação unicamente vinculada aos

resultados obtidos ao término do processo de ensino-aprendizagem, ao desempenho final do aluno. Isto significa que a maioria dos professores implementa ações avaliativas que caracterizam o que se denomina de *avaliação formativa*: é contínua e valoriza os processos de aprendizagem. No entanto é necessário que se saliente: a avaliação tem função formativa quando a sua finalidade é fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às características dos alunos e às suas dificuldades, identificadas ao longo da implementação das estratégias de ensino. A avaliação formativa, desenvolve-se, então, em três etapas: coleta de informações relativas ao progresso e dificuldades da aprendizagem apresentadas pelos alunos, a análise e interpretação dessas informações visando a identificação das razões que estão na origem das dificuldades observadas (*diagnóstico*) e a reformulação/adaptação das atividades de ensino de acordo com o diagnóstico elaborado. (VALADARES; GRAÇA, 1998).

A avaliação formativa se constitui como explica Luckesi (2002), em um verdadeiro processo de avaliação, uma vez que não interessa a aprovação ou reprovação de um aluno mas, sim, sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento. É também um processo inclusivo enquanto não descarta, não exclui mas, ao contrário, convida para a melhoria. Isso significa que não basta avaliar a aprendizagem dos alunos. É necessário que o professor, a partir dos dados obtidos no processo de avaliação, reflita e tome decisões no que se refere ao o quê fazer e como fazer para ajudar os alunos a superar os obstáculos e dificuldades, visando alcançar os objetivos pretendidos.

São dois, então, os objetivos do processo de avaliação: ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino. Nessa perspectiva deve-se ressaltar que a avaliação, vista como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, que tem por objetivo o seu aperfeiçoamento, exige, para a sua implementação, não somente a participação dos professores e dos alunos mas, também, dos demais integrantes da comunidade escolar: diretor, coordenadores, orientadores, etc, bem como modificações no projeto pedagógico da escola, no planejamento e implementação dos planos de ensino. Concluindo: é fundamental avaliar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

As respostas fornecidas pelos professores, na sua maioria, não indicaram com clareza, a finalidade das avaliações realizadas. Assim, mesmo que afirmem realizar avaliações continuamente, não é possível deduzir se há ou não diferenças entre as finalidades de cada ação avaliativa. A clarificação de tais finalidades é de suma importância pois o fato das avaliações serem implementadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem não

garante o alcance dos seus objetivos fundamentais. Isso porque o professor pode utilizar os dados coletados somente para atribuir uma “nota” aos alunos, para classificá-los, ver quem foi aprovado ou não.

Pode-se classificar a avaliação de acordo com a sua finalidade em:

- a) avaliação diagnóstica: identificar e analisar os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relativos ao tema/assunto a ser desenvolvido;
- b) avaliação formativa: coletar dados a respeito do progresso e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e orientar o professor na tomada de decisões;
- c) avaliação somativa: avaliar o alcance dos objetivos pelos alunos, ao final de uma etapa/fase de aprendizagem.

No que diz respeito às formas de avaliação utilizadas (questão 2.6), aproximadamente 50% dos professores referiram-se a técnicas e instrumentos diversificados como indicam as resposta abaixo:

- a) “provas escritas (mensais), individuais, objetivas ou subjetivas. Trabalhos em grupo com textos para subsidiar as atividades. Trabalhos de pesquisa. Projetos sobre alguns temas. Relatórios/síntese, pesquisa de campo, conselho de classe.”;
- b) “interpretação pessoal (na maioria das vezes). Trabalhos em grupo, pesquisas, provas”;
- c) aplico uma avaliação mensal (subjetiva). Avalio também o dia-a-dia: trabalhos, pesquisas e tudo o que o aluno produz - redações, textos, produções”;
- d) provas subjetivas, questionários”.

Essas e outras respostas semelhantes mesmo se considerarmos que, muitas vezes, não esclarecem se o professor faz distinção entre estratégias de ensino e técnicas e instrumentos de avaliação, parecem indicar que pelo menos um dos princípios da avaliação está sendo seguido - diversificar as fontes de informações e os procedimentos para a coleta de dados buscando, sempre, integrar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

A diversidade de técnicas e instrumentos justifica-se pelo fato de que sejam elas quais forem, não estão isentas de limitações tais como inadequação ao número de alunos, ao tempo disponível e às exigências do sistema escolar.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. S. Paulo. Cortez. 1998.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. **Avaliando... para melhorar a aprendizagem**. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. 1998.

UNIDADE 6 ETAPAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO

Vilma Marcassa Barra

O fato de considerarmos a avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem ocorre, estando portanto integrada ao processo de ensino-aprendizagem, não dispensa o seu planejamento. Pelo contrário, o planejamento do processo de avaliação é crucial para que esse possa efetivamente contribuir para a melhoria das atividades de ensino e da aprendizagem dos alunos. O planejamento da avaliação envolve 4 etapas:

- 1-determinação dos objetivos;
- 2-obtenção das informações;
- 3-formulação de juízos de valor;
- 4-tomada de decisões.

Vejamos as principais características de cada etapa.

6.1 DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

Nessa etapa o professor busca responder as questões: por que vou avaliar? o que vou avaliar?. A primeira pergunta se justifica pelo fato de que as técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados devem ser adequados às finalidades da avaliação. Assim, se o professor pretende obter dados a respeito dos conhecimentos anteriores dos alunos, isto é, identificar o que eles já sabem a respeito de um determinado assunto ou as habilidades que eles apresentam (avaliação diagnóstica), poderá utilizar diversos instrumentos e estratégias que, sem dúvida, serão mais adequadas nesse momento do que uma prova objetiva. Por outro lado, se o professor pretende coletar dados a respeito dos resultados esperados ao final do processo de ensino-aprendizagem, uma prova objetiva, se bem elaborada, poderá ser empregada.

Somente depois de estabelecida a finalidade da avaliação é que o professor deverá explicitar o que pretende avaliar e, para tanto, precisa listar os objetivos da aprendizagem.

São inúmeras as vantagens da redação, pelo professor, dos objetivos que deverão ser alcançados pelos alunos ao longo e ao término do processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos algumas delas:

- a) facilitam a coerência entre os conteúdos desenvolvidos, as estratégias de ensino

utilizadas pelo professor e a avaliação da aprendizagem. Se o professor determinar os objetivos e no momento da avaliação elaborar os instrumentos de acordo com esses objetivos, terá maior probabilidade de obter dados mais corretos a respeito dos avanços e dificuldades dos seus alunos.

- b) orientam o professor na identificação do que é importante para o aluno saber ou saber fazer, ajudando-o a não centralizar a aprendizagem unicamente nas capacidades do domínio cognitivo (citar, descrever, conceituar...) esquecendo as capacidades relativas aos conteúdos procedimentais e atitudinais. A análise dos objetivos propostos também permite ao professor verificar se sua preocupação, tanto nas atividades de ensino quanto na elaboração dos instrumentos de avaliação centra-se nos *objetivos de execução* (descrevem as condutas desejadas ao final do processo educativo) ou, como deve ser, considera, também, os *objetivos expressivos* que são mais abertos, mais evocativos do que prescritivos. (EISNER, 1969. apud COLL; BOLEA, p.331) e que são alcançados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Exemplos de objetivos expressivos: visitar um museu; construir um objeto tridimensional com arame e madeira; criticar uma obra de arte (ou uma peça de teatro ou um filme).

Evitará, também, a elaboração de questões dissociadas do contexto em que as atividades de ensino foram desenvolvidas e de questões que se transformam em “pegadinhas” para os alunos;

A formulação de objetivos foi o centro de discussões entre conceituados filósofos, psicólogos e educadores, alguns se posicionando favoravelmente e outros apresentando severas críticas, mas hoje em dia, se considerarmos as modernas concepções de avaliação, essa polêmica está superada. O importante, no que se refere à elaboração de objetivos é que esses:

- a) incluam condutas desejadas ao término (objetivos de execução) e ao longo do processo (objetivos expressivos);
- b) sejam adequados às reais capacidades dos alunos, às condições de avaliação e às estratégias de ensino utilizadas pelo professor;
- c) sejam coerentes com o projeto pedagógico da escola e com as características de cada matéria de ensino. Nesse sentido é importante que o professor consulte seus colegas, discuta e troque idéias com eles, com a direção da escola, com os alunos e seus pais. A secretaria de educação do município também pode ser um importante ponto de apoio pois detém dados referentes à comunidade que nem sempre são do conhecimento do professor.

6.2 OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O professor tem à sua disposição uma grande variedade de estratégias e de instrumentos para coleta de dados. Às vezes esse fato pode ser útil, mas em outras deixa ao professor uma dúvida: como vou avaliar? que instrumento vou utilizar?. Mas mesmo existindo um grande número de estratégias para a avaliação muitas vezes o professor conclui que nem uma delas é adequada para verificar o alcance dos objetivos propostos. Nesse caso ele poderá modificar as estratégias e instrumentos adaptando-os às suas necessidades ou, então, criar novos instrumentos.

Vamos nos reportar, agora, às respostas fornecidas pelos professores à seguinte questão. Em relação a avaliação com utilização de provas você: () não utiliza esse instrumento; () não elabora as provas que aplica ; () elabora as provas utilizando questões retiradas de livros e outras fontes; () elabora as provas e cria as próprias questões; () outras possibilidades. Especificar.

Mais da metade dos professores afirmaram utilizar provas como instrumento de avaliação. Aproximadamente a metade desses respondeu que elabora as questões que compõem a prova; um terço dos professores afirmou que retira as questões de livros e outras fontes e os restantes, que fazem usualmente as duas coisas.

As respostas, no entanto, não permitem concluir se os professores copiam questões apresentadas em livros didáticos ou se os livros oferecem apoio para a elaboração das questões de avaliação. Mas seja lá qual for o caso o que importa é que o professor não escolha os instrumentos de avaliação pelo fato de serem mais tradicionais, mais utilizados ou por facilitarem a correção ou, ainda, copiem dos livros as questões sem analisar a sua adequação aos seus alunos, às estratégias de ensino, etc. O professor deve ter sempre em mente que as técnicas e instrumentos devem ser escolhidos por permitir-lhe e aos alunos, avaliar o alcance dos objetivos propostos. Em outras palavras: "em todo momento o professor deve lembrar que o propósito da avaliação não é premiar ou punir o aluno mas ajudá-lo a conhecer seu real progresso no difícil caminho da aprendizagem". (BORDENAVE, 1978 apud ABREU; MASSETO, 1990.p.97).

A seguir vamos apresentar, de modo resumido, algumas técnicas de avaliação e suas características. Começamos com as *provas escritas discursivas*, que constituem a técnica mais tradicional e, em algumas escolas, é a mais utilizada para a avaliação da aprendizagem.

Nas provas discursivas o professor apresenta questões para serem respondidas pelos alunos, com liberdade e espontaneidade. A redação das *questões* deverá ser construída com muito cuidado para que o aluno saiba exatamente o tipo de resposta que o professor pretende que ele apresente. Veja o exemplo apresentado por Valadares e Graça (1998,p.87):

Descreva as várias propriedades da água Segundo os autores, apesar da questão estar formulada de forma clara , é muito abrangente e não dá informação suficiente ao aluno a respeito do nível de resposta esperado pelo professor. Sugerem, então, que a redação da questão seja a seguinte: *Descreva as várias propriedades da água baseado nos seguintes aspectos: exposição a altas temperaturas; variação do sabor de um local para outro; contribuição da água para a manutenção da vida.* Percebeu a diferença? Na segunda versão o aluno sabe o que o professor deseja e não se sentirá enganado.

Outra modalidade de prova discursiva é a *dissertação*. Nessa modalidade o professor apresenta um tema que deverá ser livremente desenvolvido pelos alunos. Os mesmos cuidados citados na elaboração de questões para provas discursivas deverão ser tomados pelos professores na redação das orientações para a dissertação. Veja o exemplo: *Num texto de pelo menos 10 linhas faça comentários a respeito da seguinte afirmação: As plantas são essenciais para os seres humanos. Você deverá fazer referência à sua importância para a qualidade do ambiente, às suas formas de utilização pelos homens e às ações necessárias à sua manutenção nos ecossistemas.*

De acordo com os autores citados as questões discursivas bem como a dissertações, apresentam vantagens e desvantagens:

Vantagens	Desvantagens
Possibilitam avaliar a capacidade de expressão escrita.	Dificultam uma avaliação objetiva, favorecendo a subjetividade.
Permitem avaliar a capacidade de selecionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar a informação de modo a redigir de forma ampla, respostas a problemas propostos.	São difíceis de avaliar ou classificar. Sua análise exige muito tempo.
São adequadas para avaliar objetivos cognitivos e atitudinais.	Favorecem os alunos com facilidade de expressão mesmo que não seja esse o objetivo a ser avaliado.

-*Provas escritas objetivas*: os testes, como são chamadas, realizados individualmente, sem

consulta e com tempo pré-determinado, constituem, talvez, o instrumento mais utilizado, quando não exclusivo, na avaliação da aprendizagem. O seu uso recebe muitas críticas, mas o principal problema está na forma como o professor utiliza os testes como único e exclusivo instrumento, ao longo e ao término do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve encarar os testes como um dentre os vários instrumentos que poderá (e deverá) utilizar para a avaliação.

Vantagens e desvantagens da utilização de testes objetivos, segundo Valadares; Graça. (1997.p.69-79), são as seguintes:

Vantagens	Desvantagens
Facilitam uma clara ligação com os objetivos.	Estão, em geral, desvinculados do processo de ensino-aprendizagem.
Podem informar, diagnosticar, estimular e conduzir ao sucesso.	Favorecem a memorização.
São práticos, objetivos e atendem às expectativas dos alunos e pais.	Causam <i>stress</i> e ansiedade.
Podem melhorar o desempenho dos alunos.	Não avaliam, na maioria das vezes, a capacidade de pensar criticamente.

A seguir, apresentaremos algumas orientações para a construção de itens para provas escritas subjetivas (testes):

- a) o professor deverá, inicialmente, elaborar uma tabela de especificações onde apreçam os temas estudados e os objetivos propostos. A tabela o auxiliará na definição do número de itens e na verificação de que os objetivos relativos aos conteúdos conceituais estejam contemplados no teste bem como os atitudinais quando isso for possível;
- b) o professor deverá ter clareza a respeito da finalidade da avaliação para que possa elaborar o teste de acordo ela;
- c) o professor deverá redigir cada item com clareza de modo que os alunos não tenham dúvidas a respeito do que lhes é solicitado;
- d) o professor deverá elaborar vários itens para cada objetivo, analisá-los e somente então selecionar os que lhe parecerem mais adequados, não apresentarem incoerências e não conduzam o aluno ao erro;
- e) o professor deverá verificar se os itens elaborados exigem, dos alunos, o domínio de pré-requisitos que ainda não foram estudados ou que eles não dominam. Se isso ocorrer os itens deverão ser descartados;

f) tipos de itens/questões que podem compor uma prova escrita objetiva: múltipla escolha, associação, ordenação, certo ou errado (falso ou verdadeiro), completamento. Todos eles apresentam vantagens e desvantagens. Cabe ao professor, a partir dos objetivos propostos, escolher aqueles que considera mais adequados.

Relatórios: são relatos escritos elaborados após a vivência de atividades geralmente práticas ou de pesquisas. Têm grande potencial educativo desde que os alunos não se limitem a reproduzir ou resumir os textos consultados ou a descrever as atividades sem analisá-las ou estabelecer conclusões.

Escala de avaliação de relatório - uma sugestão:

BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
A idéia principal está apresentada com clareza.	A idéia principal está apresentada de modo satisfatório.	A idéia principal não está clara.
As idéias estão bem organizadas do ponto de vista lógico.	As idéias estão organizadas de modo satisfatório.	As idéias estão muito mal organizadas.
O conteúdo está bem desenvolvido.	O conteúdo está razoavelmente desenvolvido.	O conteúdo está muito mal desenvolvido.
A linguagem (incluindo o vocabulário) é boa ou excelente.	A linguagem é satisfatória.	A linguagem (incluindo o vocabulário) é pobre.
A estrutura gramatical (incluindo a pontuação) é boa ou excelente.	A estrutura gramatical (incluindo a pontuação) é satisfatória.	A estrutura gramatical (incluindo a pontuação) é muito incorreta.
A apresentação (incluindo a ortografia) é excelente ou boa.	A apresentação (incluindo a ortografia) é satisfatória.	A apresentação (incluindo a ortografia) é muito ruim.

Adaptado de Valadares; Graça, 1998. P.93

Questionário: é um instrumento de avaliação recomendado para a coleta de dados que dificilmente poderia ser realizada com outros tipos de instrumentos, como por exemplo o que os alunos pensam e sentem em relação a um determinado assunto ou mesmo em relação à disciplina, ao professor e às estratégias de ensino vivenciadas. Como os demais instrumentos apresentam vantagens e desvantagens:

Vantagens	Desvantagens
Pode ser utilizado como instrumento de diagnóstico.	O processo de elaboração e testagem dos itens é muito demorado.
Permitem recolher dados de um grande número de alunos ao mesmo tempo.	A interpretação das respostas pode ser, às vezes, muito difícil.
Possibilitam recolher dados com rapidez.	Não é possível determinar se os alunos respondem de acordo com o que pensam ou com o que acham que o professor quer ou espera.

Adaptado de Valadares; Graça, 1998. P.105

Entrevista: é um instrumento muito útil quando se pretende obter informações mais detalhadas ou esclarecer dúvidas a respeito das dificuldades dos alunos. Por exemplo da mesma forma que os questionários, possibilitam a obtenção de dados que não são explicitados com a utilização de outros instrumentos. As entrevistas podem ser *estruturadas*, se desenvolvem por meio de questões que seguem um plano pré-elaborado e *semi-estruturadas*, que se desenvolvem a partir de questões que não seguem rigidamente um planejamento anterior, permitindo o acréscimo de novas questões ou o desmembramento das anteriormente planejadas.

A entrevista pode ser aplicada a um aluno ou a grupos de alunos, Mas atenção! A entrevista não é uma prova oral. Seu objetivo não é avaliar a aquisição de conteúdos conceituais.

Observação: é uma estratégia que, se desenvolvida de forma sistemática ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pode fornecer, ao professor, dados importantes para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Permite recolher informações sobre o modo como os alunos estão desenvolvendo as tarefas, quais as habilidades que estão sendo adquiridas e, também, quais são as atitudes dos alunos frente as tarefas a serem realizadas. As observações devem ser anotadas em registros que, por sua vez, ser de fácil manuseio e preenchimento.

Os dados obtidos com as observações somados aos demais dados coletados com outros instrumentos ajudarão o professor a elaborar seus juízos de valor e a tomar decisões. Para tanto, antes de iniciar a observação o professor deve estabelecer o que vai observar, quem observará, quando e como observará.

A seguir apresentamos um exemplo de registro de observações:

Nome:-----		Turma:-----	
Observação de atitudes e comportamentos durante uma visita			
Demonstra interesse pela atividade	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Permanece interessado durante a visita	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Ouve atentamente as explicações	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Executa as tarefas propostas	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Registra as informações importantes	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Demonstra respeito pelas pessoas	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Coopera com os colegas quando solicitado	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()
Demonstra curiosidade	Sim ()	Não ()	Mais ou menos ()

Portfólios: são coleções organizadas pelos alunos, compostas por trabalhos por eles desenvolvidos ao longo do período letivo. O portfólio deve conter os principais trabalhos realizados pelo aluno (relatórios, desenhos, cartazes, cartas, histórias, investigações, resolução de problemas, teste, trabalhos individuais e de grupo, etc), acompanhados por comentários feitos pelo próprio aluno e/ou pelo professor, a respeito de cada atividade.

O portfólio estimula os alunos a refletir sobre as suas ações e ajuda o professor a ter uma visão global do trabalho do aluno de uma forma mais detalhada. O portfólio é, portanto, mais do que um mero dossiê em que são registrados os trabalhos elaborados pelos alunos dia a dia, uma vez que exige deles a seleção e a organização dos materiais com a orientação do professor.

Vejamos algumas vantagens do portfólio. De acordo com Valadares; Graça.(1998), os portfólios podem proporcionar:

- a) um registro a longo prazo do progresso do aluno;
- b) uma “descrição” clara e detalhada dos conhecimentos do aluno e não apenas uma classificação num teste
- c) oportunidades para melhorar a auto imagem dos alunos uma vez que mostram resultados positivos e não as suas deficiências;
- d) a participação efetiva do aluno na seleção e avaliação do seu próprio trabalho.

Mapa conceitual: é um modo de representar um grupo de conceitos interligados por palavras

de ligação. Não há um único modo de se construir o mapa conceitual. O importante é que o mapa revele uma hierarquia de conceitos coerente com a estrutura do assunto e demonstre as relações entre eles. Os mapas conceituais, por essas características, revelam com clareza o modo como os alunos compreendem e organizam os conhecimentos a respeito de um determinado assunto. São úteis, também, para determinar os conhecimentos prévios dos alunos e, se construídos ao final de uma unidade de ensino, para mostrar as mudanças ocorridas durante o processo de ensino aprendizagem.

Os passos para a construção de um mapa conceitual são os seguintes:

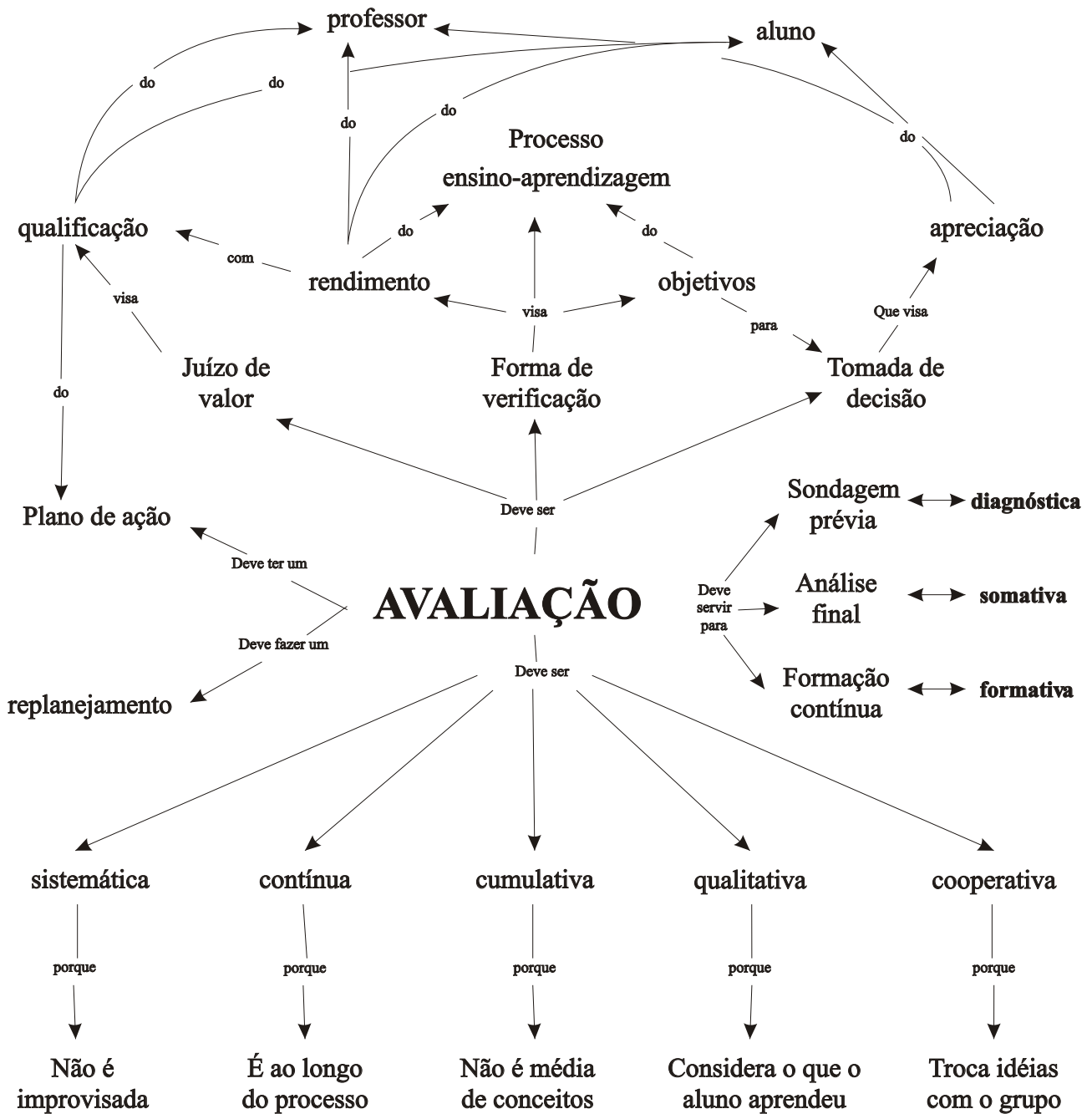
- a) o professor explica , com a ajuda de exemplos , o significado da palavra conceito e das palavras de ligação , associando-as aos exemplos;
- b) escolhe uma idéia ou um conceito extraído de um tema já estudado pelos alunos;
- c) traça duas colunas no quadro de giz, em uma delas escreve os conceitos principais que os alunos vão citando e, na outra, as palavras de ligação. É recomendável que o professor escolha de seis a dez conceitos para elaborar o mapa;
- d) fazendo perguntas aos alunos o professor vai construindo o mapa sempre indicando quais são os conceitos mais gerais e quais são as palavras de ligação mais adequadas, até que todos os conceitos listados anteriormente façam parte do mapa.

Após a elaboração conjunta do mapa os alunos poderão, em grupos , elaborar um mapa com outros conceitos.

Os mapas construídos serão diferentes uns dos outros pois cada um revela o modo como os seus autores captaram a estrutura do assunto estudado. Isso significa que vários e diferentes mapas poderão ser construídos em uma turma. Pode parecer mas não é difícil construir um mapa conceitual.

Veja o exemplo a seguir, elaborado pelo professor pelo Prof. Ronaldo Gazal Rocha na disciplina Metodologia do Ensino Superior, do curso de Mestrado em Educação da UFPR:

AVALIAÇÃO: MAPA CONCEITUAL



6.3 A FORMULAÇÃO DE JUÍZOS DE VALOR

É a terceira etapa do processo de avaliação e possibilita a distinção entre *avaliar* e *medir*. Quando o objetivo é *medir* o professor obtém os dados quantitativos a respeito da aprendizagem dos alunos mas não formula juízos de valor após a coleta dos dados. Assim,

quando o professor diz que o aluno “tirou” a nota oito, por exemplo, exprime o resultado de uma medida e não o de uma avaliação, isso por que não se sabe o que significa esse valor (nota oito). Não se sabe o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, o que é capaz de fazer, quais são suas habilidades ,etc.

Exemplos de juízos de valor que podem ser elaborados pelo professor quando realiza uma *avaliação*:

- a) Pedrinho não consegue expressar, de modo satisfatório, o seu entendimento a respeito dos fatos discutidos em sala de aula.
- b) Marcela é capaz de representar, com a ajuda de desenhos e/ou esquemas, a sua compreensão dos textos estudados.
- c) Márcia tem muita dificuldade para entender os enunciados dos problemas de matemática.

Para que o professor possa emitir juízos de valor deve, necessariamente, estabelecer os *critérios* que lhes permitirão interpretar , com maior adequação , os dados coletados com o uso dos diversos instrumentos de avaliação. A formulação de juízos de valor também poderá ser feita a partir da comparação dos desempenhos dos alunos anteriores dos alunos nas mesmas tarefas, provas atividades, etc.

6.4 TOMADA DE DECISÕES

Após a formulação de juízos de valor o professor está apto a tomar decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem, visando o seu aperfeiçoamento no sentido de adaptá-lo às características e necessidades dos alunos. As opções de ações para ajudar os alunos a superar as dificuldades, se essas são definidas a partir de juízos de valor, terão maior probabilidade de êxito do que aquelas escolhidas aleatoriamente pelo professor , isto é ,sem uma adequada coleta de dados e sem uma análise criteriosa desses dados.

Voltemos às respostas fornecidas pelos professores quando questionados a respeito das formas utilizadas para avaliar a aprendizagem dos seus alunos, focando, agora, aquela apresentadas por professoras que atuam na Educação Infantil. As respostas parecem indicar que essas professoras estão atuando, no que se refere à avaliação , de maneira adequada: desenvolvem um processo contínuo de avaliação coletando as informações a respeito da aprendizagem dos alunos de maneira “sutil” como afirma uma delas. Entendemos querer a

professora dizer, com a palavra sutil, que não emprega instrumentos de avaliação tais como provas, questionários mas, sim, baseia suas conclusões em dados obtidos mediante observações diárias, contínuas, dos seus alunos: suas atitudes, seus comportamentos, suas dificuldades, seus interesses, seus sucessos...

Essa maneira de avaliar coincide com as orientações a respeito da avaliação na Educação Infantil apresentadas por Vasconcellos (1991.p.59), para quem, uma perspectiva de acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos. Pode ser apontada na seguinte direção:

- a) observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento;
- b) oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica;
- c) registro de manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento;
- d) diálogo freqüente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. No caso de comunicação aos pais é muito mais significativo o parecer descritivo (relatório) do desenvolvimento da criança do que a emissão de conceitos.

Apresentamos, para finalizar o texto, os princípios universais da avaliação mediadora estabelecidos por Silva, Hoffmann e Esteban (2003):

- a) conceber a avaliação como um projeto de futuro. Garantir a todas as crianças e jovens uma aprendizagem para toda a vida. Para tanto, é preciso acreditar que não existe o “não-aprender”, mas jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e de aprender sobre a vida. É preciso, sobretudo, respeitar a diversidade dos educandos se pretendemos formar para a cidadania, reconhecendo a todos como dignos de educação, atenção e respeito;
- b) entender que valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários. E, que, portanto, devem ser sempre temas de reflexão e consenso pelo coletivo dos educadores.
- c) acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber. Portanto, desenvolver uma prática avaliativa de modo a privilegiar a expressão própria do pensamento dos alunos, a oportunizar-lhes vivências em ambientes interativos, a tornar disponíveis múltiplas e ricas fontes de informação sobre os objetos do saber. E de forma a garantir essas três condições de aprendizagem todo o tempo e harmoniosamente, no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. e MASSETO, T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Moraes Editora. 1985.
- COLL, C. e BOLEA, E. **As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. 1998.
- SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2003.
- VALADARES, J. e GRAÇA, M. **Avaliando ... para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação. Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad. 1991, p. 59.

