

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

INFOPOP

ENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Onilza Borges Martins

*Coleção
Cadernos Temáticos*

Curitiba
2005



Avaliação da Aprendizagem em EAD

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

Vilson 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

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flório

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilían 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

Martins, Onilza Borges

Avaliação de aprendizagem em EAD / Onilza Borges Martins; 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.

52p. - (Cadernos temáticos; 6)

ISBN 85-7335-152-7

Inclui bibliografia

1. Estudantes - Avaliação. 2. Ensino a distância. I. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. II. Brasil. Secretaria de Educação Básica. III. 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

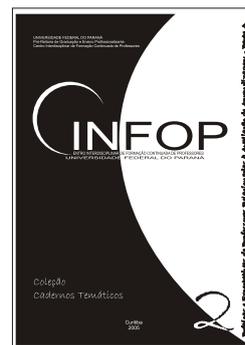
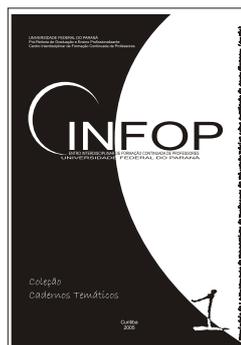
Caderno 4 - Avaliação da Aprendizagem: dito e feito?

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

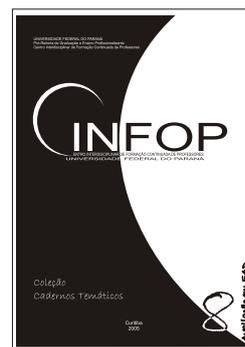
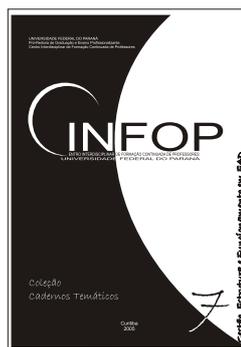
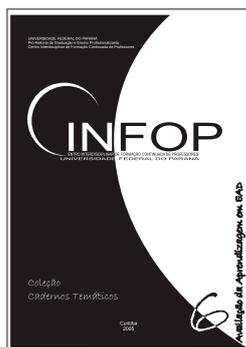
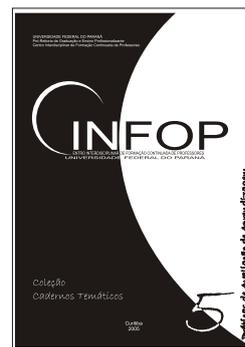
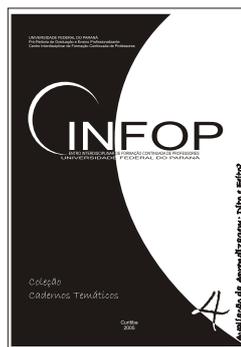
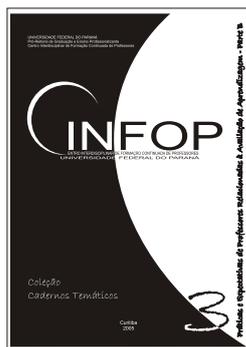
Onilza Borges Martins

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

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO	1
2 AVALIAÇÃO E POLÍTICA	9
3 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO	11
4 AS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO: A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E POLÍTICAS	15
5 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO: EM BUSCA DE UM NOVO PARADIGMA	21
5.1 O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA CRÍTICO-HUMANISTA	22
6 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	31
6.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	32
6.2 AVALIAÇÃO PROCESSUAL	33
6.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA	33
6.4 AVALIAÇÃO SOMATIVA	38
6.5 AS NOTAS E/OU CONCEITOS	39
7 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	41
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	47

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Quando falamos de avaliação, estamos falando de um processo extremamente complexo seja no âmbito de nossas vidas em particular, seja no âmbito profissional e, mais ainda, quando tratamos dos processos de ensino-aprendizagem. A partir de que critérios é possível avaliar se algo é bom ou ruim, ou ainda, se é importante ou não, ou se alguém sabe algo ou não?

Sem dúvida, no âmbito mais geral de nossas vidas, a cultura, os valores sociais decorrentes da mesma e o entorno vivencial, acabam por definir os critérios que nos permitem avaliar situações que afetam direta ou indiretamente as nossas ações.

Da mesma maneira, quando tratamos da avaliação de programas ou da avaliação do processo ensino-aprendizagem, determinados critérios devem ser colocados ou explicitados para que possamos identificar o porquê e o para quê de um processo dessa natureza.

Ao enfocarmos os processos educacionais é possível afirmar que a principal característica deles é, justamente, o fato de que uma ação educativa pressupõe processos de acompanhamento e de avaliação.

Esta visão se apóia no pressuposto de que todo processo educacional deve ter como suporte os conhecimentos historicamente acumulados, e sua transmissão e reelaboração são mediados no contexto escolar, pelo professor. Para que os conhecimentos possam ser apropriados pelos alunos, é necessário considerar sempre a forma pela qual ocorre a comunicação educativa, entendendo que este tipo de comunicação terá como elementos signos e significados constituídos social e culturalmente. Ou seja, se nós educadores não tivermos condições de observar e perceber também o "mundo" do outro, nesse caso o dos alunos, poucos resultados serão alcançados sob o ponto de vista pedagógico.

O parágrafo acima apesar de sua brevidade assinala uma série de elementos: falamos sobre saberes, contexto escolar, signos, significados, sociedade e cultura. Sem dúvida, quando nos referimos às dimensões diferenciadas das práticas escolares, não podemos reduzir esta prática, pura e simplesmente, à sala de aula. Um processo educativo compreende dimensões que extrapolam, não apenas a relação professor/aluno ou a relação aluno/conhecimentos.

Assim, os processos de acompanhamento e avaliação são intrínsecos aos processos educacionais porque é através deles, que se torna possível levantar indicadores que desvelam se o processo ensino/aprendizagem foi efetivado ou não. Isto implica em se ter presente as várias dimensões que compõem sua natureza. Você concorda ou discorda dessa visão? Registre e justifique sua opinião.

Desta maneira, torna-se possível afirmar que a avaliação pode ser considerada parte integrante de um ato educativo. Sobretudo porque torna evidente “como” o processo ensino/aprendizagem se desenvolve e, se preciso for o docente poderá redirecioná-lo ou visar uma nova construção.

A base de toda avaliação do processo de ensino/aprendizagem deve ser aquela que possibilita um conhecimento mais amplo do mesmo, gerando, a partir daí, referenciais para as tomadas de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas educativas. Para se estabelecer estes referenciais há uma série de estudos sobre a avaliação que explicitam as bases das diferentes “práticas avaliativas”.

O processo de avaliação tem, então, como fundamento, um trabalho sistematizado. Ou seja, é necessário que se estabeleçam os critérios para que ela seja concretizada nas várias dimensões do processo educativo.

No campo da produção científica, a discussão em torno desta problemática tem produzido uma série de teorizações sobre o significado do ato de avaliar, por que se avalia e a partir de que critérios ela se desenvolve.

Como todo e qualquer campo do conhecimento, a avaliação pressupõe determinada visão filosófica de mundo, isto significa que a compreensão acerca da mesma terá sempre uma determinada visão de homem, de sociedade e do processo de avaliação.

Estas "visões mais gerais" acabam por trazer implicações metodológicas bem como práticas para a avaliação do processo de aprendizagem, ou seja, elas influem nos seus vários determinantes.

Como este módulo não tem por objetivo discutir, exaustivamente as bases filosóficas da avaliação, far-se-á uma apresentação de maneira apenas indicativa, sobre as principais "linhas" de pensamento acerca da avaliação.

O que significa exatamente avaliar?

Se a avaliação significa para o educador um aspecto essencial da aprendizagem, poder-se-ia dizer que tudo é avaliação?

Para designar o ato do avaliador existem vários conceitos tais como: verificar, julgar, estimar, situar, representar, etc. A polissemia do termo exige que a discussão sobre a avaliação trate das questões relativas à implementação de políticas públicas (e neste sentido ela é extremamente importante), a fim de elaborar um panorama resumido, porém completo, sobre o desenvolvimento do pensamento neste campo. A discussão sobre esse tema acaba por definir questões mais amplas, tratando inclusive da tomada de decisões na implementação de políticas governamentais.

Para continuar nossas reflexões é necessário antes constatar as principais "escolas" de pensamento sobre a avaliação. Inicialmente a preocupação é apresentar as escolas e suas linhas de pensamento, tratando também das principais críticas relativas à cada uma delas, daí sua importância.

Um dos aspectos importantes apresentado no teor do texto, diz respeito ao desenvolvimento dos critérios para se estabelecer um processo avaliativo desde a perspectiva quantitativa e comportamental até uma perspectiva de caráter mais qualitativo.

Este aspecto deve ser observado por todas as pessoas que avaliam. Ou melhor, este desenvolvimento permite aceder à uma visão mais ampla e humanista dos processos avaliativos.

Abordar a avaliação requer, portanto, analisá-la no contexto do trabalho pedagógico, por ser esta uma de suas categorias que vai interagir com as demais. É preciso, também, explicitar de que trabalho pedagógico se fala. A expressão trabalho pedagógico envolve dois significados. O primeiro refere-se ao trabalho realizado pela instituição de ensino como um todo, por um departamento ou ainda por um curso. Nesse sentido, compõe o trabalho pedagógico o conjunto de diretrizes e de ações que norteiam as atividades desenvolvidas por professores e alunos. Para que o mesmo seja considerado um projeto pedagógico articulado, esse conjunto de diretrizes e de ações apresenta claramente sua justificativa (a razão de ser de sua existência) e se faz acompanhar dos fins a serem alcançados pelo trabalho da instituição, como um todo, e relacionada à área do conhecimento.

A incorporação do entendimento de “trabalho pedagógico” como aquele cuja organização, o desenvolvimento e a avaliação são da responsabilidade do coletivo de professores especialistas, tutores e alunos é necessária, a fim de que se reduza e até se elimine a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como a fragmentação e o controle hierárquico. O outro significado deve levar em conta que a prática de trabalho pedagógico coletivo é uma conquista: ela jamais resultará de uma imposição.

Cabe evidenciar que as atuais preocupações com a qualidade do ensino, com o aperfeiçoamento do exercício dos direitos de cidadania, confirmam a necessidade de legitimar formas e modalidades de avaliação em diversos níveis de ação educativa.

Segundo Santos (1988), “num curso à distância a avaliação é ainda mais importante do que num curso presencial, onde o instrutor tem menos indicações visuais e subjetivas para avaliar o andamento do mesmo”.

Nesta perspectiva, podemos definir a avaliação como a gestão do provável. Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das conseqüências prováveis do seu ato numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir” sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pensar no futuro”.

A ação avaliativa continua sendo um tema polêmico que suscita a necessidade de repensar o processo na realidade educacional e agir no sentido de criar/consolidar práticas político-pedagógicas e democráticas.

A discussão sobre os novos percursos da avaliação no trabalho pedagógico aponta, pelo menos, duas necessidades. A primeira requer que a formação do professor inclua três dimensões fundamentais:

- a) dimensão dos conteúdos;
- b) dimensão das habilidades didáticas; e
- c) dimensão das relações situacionais.

Severino (2000) considera que essas dimensões impõem-se com a mesma relevância e distinguem-se, mas, ao mesmo tempo, implicam-se mutuamente, e que somente produzem

seu resultado se atuarem de modo convergente e complementar. A dimensão dos conteúdos relaciona-se com o domínio dos conhecimentos, ao passo que a dimensão das habilidades didáticas constitui a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos. Quanto à dimensão das relações situacionais, o autor considera que o trabalho do professor junto ao aluno,

Pressupõe como uma necessidade ineludível uma percepção muito clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no todo do processo educacional. Estas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros, de suas relações recíprocas, à compreensão de sua pertença ao grupo social, bem como de sua pertença à humanidade como um todo.

Ainda tratando da dimensão das relações situacionais, o referido autor indica como requisito imprescindível para a eficácia do processo educativo a auto-compreensão pelos sujeitos envolvidos. Ele acrescenta a importância da formação de um auto-conhecimento valorizado como referência para o respeito, por nós mesmos e pelos outros e da dignidade pessoal que deve impregnar a todos nós.

Essa primeira necessidade exige reflexão sobre as características atuais do trabalhador, frequentemente apresentadas pela imprensa, a título de orientação aos jovens. Segundo essa perspectiva, o trabalhador deve dominar a linguagem técnica, utilizar equipamentos e materiais sofisticados, comunicar-se bem de forma oral e escrita, observar, interpretar e tomar decisões.

Até que ponto essas características são consideradas na organização do trabalho pedagógico? Ao participar de um trabalho em que está simplesmente à mercê da vontade do professor, estará o jovem se formando para ser um “cidadão do mundo”? Registre sua opinião...

A segunda necessidade apontada é a de realização de pesquisas que nos forneçam dados para uma análise aprofundada da questão. Se o campo da avaliação, de modo geral, é ainda pouco explorado, no nível superior ele precisa ser desbravado. Inovações têm sido introduzidas sem o acompanhamento de reflexões teóricas, e sem levar em conta os aspectos políticos-sociais, nos quais estão comprometidos.

Neste estudo, a intenção é delinear inicialmente um pano de fundo para realizar uma análise da avaliação como um dos componentes fundamentais do plano de trabalho, buscando a formulação de práticas a partir de referenciais teóricos sobre sua metodologia, suas técnicas e as formas de avaliação que auxiliam a compreender melhor, o processo ensino-

aprendizagem. Neste aspecto ela é considerada como um processo contínuo que exige um constante repensar e recriar, para a partir daí, identificar a natureza da mesma no contexto de EAD.

Do exposto, o que se pode depreender é que esse é um tema provocador, que resgata importantes reflexões teóricas e práticas, mediante conclusões de pesquisa e o levantamento de questões atuais. Representa assim, uma valiosa contribuição ao trabalho de estudiosos e profissionais, das mais diferentes áreas, preocupados em esclarecer a avaliação em cursos ministrados na modalidade a distância e mediados pelas tecnologias de informação e comunicação.

Como identificar quem sabe e quem não sabe, atendendo à função de credenciamento assumida pelas instituições? Até que ponto a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos é uma atividade fundamentalmente educativa?

Os questionamentos sobre o processo de avaliação das ações de formação para ampliar a possibilidade de novas perspectivas, que permitam encarar de maneira diferente essas atividades, é necessário discutir alguns aspectos fundamentais como:

- a) o que é avaliação e quais são suas diferenças;
- b) ser diferente de uma simples medição, mesmo no caso da avaliação estimativa;
- c) não se apresentar como um simples juízo mesmo sendo outra modalidade apreciativa;
- d) não se ater apenas a um simples discurso, mesmo quando se refere à avaliação interpretativa;
- e) apresentar modalidades e práticas simples, diretamente articuladas às intenções que, de fato, as orientam e as dinamizam.

Na educação superior, há pelo menos dois tipos de concepção que direcionam a vida das instituições, no que se refere à sociedade brasileira: uma é a concepção de universidade voltada para o mercado; a segunda é a concepção de universidade voltada para a formação do cidadão. A lógica que difere da lógica do mercado é a lógica da formação que caracteriza uma visão emancipadora. Há, no entanto, um choque entre ambas.

Enquanto a lógica do mercado separa os estudantes em fortes, médios e fracos, a lógica emancipadora sabe que, no mínimo, 90% dos estudantes podem chegar aos melhores resultados, desde que sejam ofertadas condições diferenciadas de aprendizagem. E mais: os 10% de estudantes que ainda assim não conseguirem os resultados satisfatórios são as “ovelhas desgarradas” atrás das quais sai em campo o responsável por elas. (ALLAL¹, apud HADJI, 1994, p. 125).

Segundo Wachowicz (2000) trata-se da pedagogia da “mestria”, segundo a qual o maior número possível de estudantes podem atingir o grau de mestria dos objetivos pedagógicos.

Não se trata de ser menos exigente na avaliação da aprendizagem. Na verdade, deveríamos ser até mesmo mais exigentes. Mas nossas exigências deveriam ser qualitativas e muito diferentes das atuais. Elas se referem às atividades cognitivas superiores que são inviabilizadas justamente ali onde existem os impasses de aprendizagem, tais como bloqueios emocionais, distúrbios neurológicos, drogas, violência etc. apenas para citar os mais freqüentes.

Na educação superior, essas atividades cognitivas superiores seriam as metas a atingir no processo de ensino aprendizagem. De qualquer forma nos níveis do ensino, é necessária a reestruturação consistente dos conhecimentos. Não é viável assegurar que um estudante aprendeu alguma coisa, enquanto não reestruturar seus conhecimentos espontâneos, tornando-os científicos.

Quando se avalia sob o ponto de vista pedagógico, se inicia um percurso de distanciamento do objeto sobre o qual o docente vai se pronunciar. Ocorre assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantém para estimar o nível de competência de um aluno e emitir uma opinião de valor acerca da relevância dos trabalhos produzidos.

¹ALLAL, L. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise (1988). Lelachouse e Niestlê, Neuchâtel apud Hadji.

2 A AVALIAÇÃO E A POLÍTICA

As questões educacionais estão imbricadas no cenário sócio-político que permeia a atuação avaliativa. A avaliação, em sua essência, é uma atividade política na medida em que se situa num contexto político. Ao examinar os efeitos de políticas e programas através de metodologias quantitativa e qualitativa, a pesquisa avaliativa se constitui em uma atividade racional destinada a auxiliar os administradores a escolher entre alternativas que visam a melhorar o processo de tomada de decisões.

O estudo das relações entre avaliação e política é essencial para a compreensão do processo avaliativo já que ele está ligado às necessidades sociais de uma dada sociedade, em um determinado tempo.

Efetivamente, a avaliação é sempre de natureza política, contextualizada em um cenário sócio-político. Entretanto, poucas vezes esse importante aspecto é considerado. Reflita e registre suas opiniões...

A análise acima se faz necessária na medida em que, raramente, em nossa realidade, é feita a avaliação de ações implementadas de forma sistemática. As informações levantadas nos processos de avaliação ou não são utilizadas de modo geral, ou constituem referências para outros planejamentos.

É pouco comum se analisar os resultados das avaliações e a coerência de Planos e Programas em relação à proposta educacional.

Nesse sentido, vemos refletida aqui no Brasil uma tendência internacional que é a sub-utilização das informações da avaliação para subsidiar a formulação de políticas públicas. O avaliador sempre se defronta com uma instância política na medida em que deverá decidir, por exemplo, com quem deverá trabalhar, que informações são mais úteis, quando e como obtê-las. Nesse sentido, a avaliação está comprometida com uma dimensão política.

Freqüentemente a avaliação é direcionada para subsidiar a tomada de decisões, especialmente no sentido de garantir que as políticas públicas validem os recursos dispendidos e produzam os efeitos esperados. É obvio que a avaliação não será a única base de decisão, pois em um processo político democrático outras informações e valores surgirão.

Porém a avaliação poderá estar esclarecendo as mediações nas negociações políticas e o que está sendo marginalizado por pressões intencionalmente mais individuais e distantes do real. Por sua própria natureza, a avaliação tem um posicionamento político que incorpora uma série de pressupostos nos quais não se admite uma postura neutra.

A avaliação tem como finalidade também aprimorar o modo como a sociedade resolve seus problemas. Assim, a reforma nas políticas e programas poderão visar um aperfeiçoamento do desempenho do governo e uma melhoria na programação.

Nessa ótica, o papel do avaliador é reconhecer o caráter essencial político da avaliação, saber das resistências políticas e dos impasses, bem como os interesses e as motivações de seus protagonistas, conscientizando-se das limitações e possibilidades dos seus resultados. Registre seus comentários....

3 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação difere, portanto, da investigação científica tradicional na medida em que suas preocupações consistem em revelar "a verdade", e não em acumular conhecimentos e produzir generalizações para a utilidade imediata do conhecimento produzido. Tratando de situações concretas, a avaliação se empenha em estimar o valor de uma entidade (pessoa, programa, processo, produto) mais do que em produzir generalizações.

Na década de 80 ampliou-se essa finalidade dirigindo a avaliação para a tomada de decisões e expandindo a esfera de sua utilização no sentido de modificar, aceitar ou rejeitar um programa, qualificar seu uso e selecionar certos componentes, delineando, assim, uma variedade de formas para utilizar os resultados da avaliação (PATTON, 1997; DAVIS, 1981).

Essa ampliação do âmbito da utilização dos resultados da avaliação supera uma corrente principal, historicamente consagrada, que propunha uma definição mais limitada de sua utilização, com ênfase no impacto rápido e decisivo da avaliação em atividades e decisões importantes de programas e políticas.

Essa escola mais recente amplia o conceito de uso, incluindo impactos mais sutis que não se percebem durante um período de tempo, mas que incluem um processamento mais psicológico dos resultados da avaliação.

As decisões metodológicas geralmente consideram como necessários e essenciais três componentes, na utilização dos resultados da avaliação: o tipo de informação, os usuários, e a maneira como se usa a informação. O tipo de informação pode ser quantitativo, mas também qualitativo e a forma de comunicação, além de relatórios escritos, podem ser oral, fotográfica, em filme, vídeo, etc. Há dois tipos de usuários: os autorizados, que contratam e financiam a avaliação, e os não admissíveis que não fiscalizam diretamente a avaliação, mas podem usar seus resultados, por exemplo, uma equipe de pais em uma escola. O modo de usar a informação pode ser específico em uma única base ou cumulativo, com várias fontes de informações.

O principal problema é que o avaliador possua um paradigma pertinente ao processo de aprendizagem para tentar compreender as dificuldades de cada aluno e sua progressão concreta.

Lewy (1988) propõe quatro grupos de fatores: as características do produto mesmo da avaliação; o processo de condução de avaliação; a orientação quanto ao usuário e às características do usuário.

Diante da importância e recentidade dessa proposta de Lewy (1988), cabe aqui explicitá-la. No primeiro grupo de fatores o autor se refere à qualidade do produto, destacando que, por muito tempo, o único critério válido e relevante para apreciar o mérito de um estudo de avaliação foi este. Porém, atualmente se propõe uma variedade de critérios para avaliar a qualidade do produto da avaliação, tais como: oportunidade, substância, resultados positivos, formato e credibilidade.

A oportunidade refere-se à disponibilidade das informações no momento que é necessária para a tomada de decisão. Prover a avaliação oportunamente está relacionado positivamente com a avaliação. A substância refere-se à informação estar bem ajustada aos interesses dos usuários. As avaliações alcançariam, provavelmente, níveis mais altos de utilização se refletissem o conhecimento do contexto dentro do qual forem utilizadas e levadas em conta as preferências dos tomadores de decisões demonstrando uma percepção da natureza das operações do programa e das decisões a serem viabilizadas.

Se os resultados forem congruentes com as expectativas dos decisores há maior probabilidade de aceitação e utilização da avaliação. O formato da avaliação é importante: forma escrita ou oral, dados qualitativos ou quantitativos, a extensão do informe, os informes parciais e as preferências pessoais dos envolvidos.

A credibilidade do avaliador é importante para a utilização da avaliação tanto quanto a credibilidade do conteúdo da comunicação.

O processo de coordenação da avaliação pressupõe um planejamento para a utilização dos resultados da avaliação. O grupo de fatores nomeados como orientação quanto ao usuário considera os interesses e as necessidades deles, o seu papel ativo e de parceria, e o compromisso para com o uso da avaliação. Os usuários constituem múltiplas clientelas com interesses específicos. No que se refere às características do usuário, devem ser levados em conta os fatores contextuais, organizacionais e extraorganizacionais, além do estilo administrativo do usuário, sua iniciativa e competência.

A característica essencial de uma avaliação pertinente é que ela deve ser verdadeira, plena de informações. Nesse caso, a informação deve ser compreensível e ao mesmo tempo útil ao aluno.

A nota que se atribui ao aluno tem apenas um valor relativo, pois, às vezes, se traduz no processo dos alunos e em outras oportunidades gera a insatisfação do mesmo. Este fato origina várias vezes conflitos nos momentos difíceis de discussão dos resultados.

No sentido de se transformar num ato de comunicação, qualquer articulação com o aluno sobre os resultados alcançados, permite ao mesmo tempo apoiá-lo com informações e auxiliar o desenvolvimento de suas competências, para orientá-lo e encorajá-lo em suas atividades.

Dessa forma, a legitimidade do processo de avaliação situa o mesmo num conceito educativo e formativo.

Contraditoriamente um sistema autoritário submete o indivíduo para a obediência, e este, e o aluno ao obedecer, terminam por admitir como adequado um modelo arbitrário que não leva em consideração às suas expectativas e interesses.

O que se pode depreender do exposto, é que o ato de avaliação se torna uma atividade paralisante que desconhece a visão humanista e de convivência social.

O que se pode constatar, é que o ato de avaliação como forma de interpretação dos resultados obtidos pelos alunos, é um produto de mudança e compreensão dos significados, possui uma visão democrática e constitui um alvo desejável para o aprendente. É, portanto, uma forma qualitativa para superar os obstáculos encontrados pelos alunos no ato de aprendizagem.

4 AS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS

Uma série de questões relativas à avaliação e suas implicações no ambiente acadêmico têm como perspectiva a avaliação curricular. O campo específico do estudo sobre os processos educativos localiza-se, justamente, na avaliação curricular. O currículo assume uma dimensão importante no processo avaliativo uma vez que o rendimento dos sistemas educativos terá de, necessariamente, tomar como referencial "os diversos aspectos do ensino" englobados e explicitados através dos mesmos.

Segundo Rodrigues (1993), os componentes da avaliação curricular são fundamentais especialmente o conhecimento, a coleta de informações, e a investigação das dificuldades dos alunos que constituem os subsídios para a tomada de decisões.

A avaliação educacional (em qualquer âmbito em que ela se realize), e mais precisamente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer sempre a partir de determinados referenciais e os resultados da mesma deverão ser confrontados com os critérios estabelecidos. Isto significa que todo e qualquer processo avaliativo não é neutro e, dependendo dos critérios e finalidades estabelecidas, "juízos de valor" adotados poderá afetar diretamente aqueles que participam desse processo. Para Rodrigues (id), o referencial da avaliação escolar deve ser trabalhado a partir do currículo, uma vez que ele engloba objetivos, procedimentos etc. O referido autor defende a idéia de que o processo avaliativo deve pautar-se em determinados referenciais, pois são estes aspectos que colocarão à tona e explicitarão nossa opção política, entendendo a opção política como "o quê" e "a quem" estaremos priorizando no ato de se avaliar.

Ainda que não estejamos aprofundando nossa discussão sob opções políticas reveladas no ato de avaliar, é importante refletirmos sobre suas bases filosófica e epistemológica que permeiam a nossa opção avaliativa no processo ético frente ao ato de ensinar.

A opção adotada por determinados critérios avaliativos vai redundar, necessariamente, na valorização de elementos que poderão ou não, evidenciar, por exemplo, os esforços individuais feitos pelos alunos que participam do processo de avaliação formativa.

O fato é que, a decisão tomada por esta ou aquela forma de avaliar, desvela quase sempre uma concepção de mundo. Caso nossa opção por avaliar um processo

ensino/aprendizagem, for direcionada a um processo de classificação para solucionar os “bons” e os “maus” alunos, estaremos, adotando uma posição a favor de uma escola cada vez mais seletiva e excludente.

A existência de uma escola seletiva e excludente, os fatores sociais, econômicos políticos e culturais incidirão sempre sobre estes resultados. Reflita sobre isso e registre seus comentários...

Porém, este fato não nos exime de pensar sobre os fatores intra-escolares que contribuem para o insucesso escolar em nosso país incluindo-se entre eles os currículos anacrônicos às realidades vividas pelos alunos, as práticas docentes autoritárias, às avaliações de caráter classificatório entre outros elementos.

Caso você queira aprofundar sua leitura sobre este assunto, as informações estão contidas nas indicações bibliográficas complementares.

O próximo passo de nosso estudo diz respeito à discussão sobre o porquê da avaliação. Quando avaliamos, qual é a intenção dessa ação?

Para Perrenoud (2000)

(...) caso não tenhamos como objetivo mudanças concretas nos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação é inócua. Para este autor, a avaliação formativa, pode ser entendida como um processo amplo de observações, intervenções e regulações. O que se deseja evidenciar é que a avaliação intervém em diferentes momentos do processo de conjunto seus elementos que, de uma maneira ou outra, acabam por influenciar ou na "conservação" dos sistemas educativos ou em suas mudanças. Caso a opção seja por mudanças efetivas nos sistemas educativos, é necessário pensar não só em procedimentos de caráter formativo, porém, e sobretudo, em atitudes que venham efetivamente possibilitar mudanças.

Até que ponto a avaliação, ou o processo avaliativo, traz, então, em suas bases, uma gama de atitudes frente aos problemas que enfrentamos em nossa prática docente? Você concorda ou discorda do questionamento acima? Registre sua opinião...

Nesta visão a avaliação formativa, como proposta, implica no rompimento de determinados condicionantes que existem em práticas pedagógicas mais tradicionais.

Quais seriam elas? Quando pensamos (ou trabalhamos) com avaliações, nossas expectativas superam muito os conceitos atribuídos às palavras aprovado ou reprovado. Um dos aspectos fundamentais que precisamos esclarecer constitui uma questão simples:

afinal que tipo de escola queremos? Esta é a base para o estabelecimento de qualquer processo avaliativo em educação. Quando falamos de critérios, estamos falando também sobre quais elementos estaremos valorizando nos diferentes processos de avaliação.

Você já pensou sobre isso? Quando você avalia, quais são as bases de ação? O que você utiliza? O que "vale" efetivamente em sua avaliação: os alunos? Seu planejamento de ensino? a direção da escola (seja ela em que nível for)? Ou todo conjunto de elementos, isto é, tanto os atores alunos/professores como suas inserções nas instituições escolares... Reflita sobre isso...

Se estas são as questões que definem as "práticas avaliativas", o que existe de particular na avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação a Distância? Será que ela é uma "educação em particular"?

Vamos tentar resolver este problema por partes. Primeiro, vamos explicitar alguns pontos obscuros com relação à Educação a Distância.

Ela é realmente algo diferenciada no processo educativo e na metodologia de EAD?

Na posição defendida no teor deste estudo como profissional que desenvolve trabalhos na EAD, esta proposta tem como pressupostos, as mesmas bases da educação presencial. O que isso quer dizer? Significa que as compreensões a cerca dos processos de ensino-aprendizagem, ou sobre a forma pela qual os processos de conhecimento e a aprendizagem se dão, partem dos mesmos princípios que as formas presenciais de aprendizagem. Todas as teorias sobre a EAD não negam as visões inatistas, empiristas ou interacionistas do conhecimento e, por conseguinte, da aprendizagem.

Você acha que isto quer dizer que podemos pensar em sistemas de aprendizagem desenvolvidos mediante a metodologia de EAD de caráter inatista, empirista ou interacionista... De que maneira? Justifique, se possível.

Nos sistemas cuja concepção está embasada na idéia de que alunos e professores irão, apenas, trabalhar aspectos de conhecimentos já estabelecidos, provavelmente teremos como resultado, um sistema cuja base será a de que o aluno poderá trabalhar, somente, com os conhecimentos estabelecidos até o momento.

Caso a opção seja pela idéia de que o aluno terá que assimilar todas as informações que estão disponíveis hoje, estaremos partindo do princípio de que alguém "sabe tudo" e que o aluno poderá, única e exclusivamente, receber estas informações.

No entanto, se optarmos pela visão de que alunos e professores vivem e experienciam diferentes formas de relações entre o vivido e o pensado, nossa postura e forma de perceber, é de que o conhecimento produzido será completamente distinto daquelas formas apontadas anteriormente. E quer, queiramos ou não, todo e qualquer processo avaliativo implica, diretamente, na visão que temos do outro.

Assim podemos pensar em sistemas de EAD mais ou menos diretivos, ou em sistemas onde alunos e professores construam, processualmente, conhecimentos? Onde isto está expresso? Alguns projetos políticos pedagógicos já definem com quem trabalhar, a partir de que objetivos e, quais serão as bases metodológicas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, todo e qualquer projeto político-pedagógico expressa uma concepção de mundo e de aprendizagem, fato este que inclui também uma visão de avaliação.

O que estamos defendendo é a idéia de que na EAD os "novos" elementos a serem considerados no processo avaliativo não modificam, substancialmente, os processos de ensino-aprendizagem que conhecemos. E, então? Como se configura a EAD nesse quadro?

Estes novos elementos apenas ressignificam o denominado projeto político-pedagógico de um curso desenvolvido mediante a EAD, seja ele de que natureza (graduação superior, pós-graduação, reciclagem, aperfeiçoamento etc.), considerando assim seu processo de avaliação.

No entanto, a EAD apresenta alguns problemas que lhe são específicos. Do ponto de vista da avaliação da modalidade, um dos problemas mais freqüentes diz respeito às taxas de abandono nos cursos trabalhados através dela. Algumas obras citadas nas referências estarão discutindo exatamente esta problemática. É possível afirmar que toda proposição de sistemas educativos baseados na EAD deverá tomar isso como referência e a partir daí, indicar alternativas que venham efetivamente superá-lo.

O que podemos observar é que a proposição de sistemas alternativos de ensino ou a constituição de novos ambientes de aprendizagem que tenham por base a EAD, pressupõem novos paradigmas educacionais. A "velha escola" é aquela onde todos faziam tudo ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender tudo de maneira homogênea. Este tipo de escola já não atende mais as necessidades dos tempos atuais.

Vivemos um momento histórico que nos solicita abrir mão da maior parte das nossas "certezas" que se constituíram a partir do iluminismo e da modernidade da escola. Ou seja, a escola que conhecemos não responde mais às necessidades de formação que se pretende hoje e seus métodos fundados na presencialidade do professor não permitem, por exemplo, que os profissionais possam continuar seus estudos nas instituições reconhecidas para este fim.

Quando falamos de novos processos de formação, fazemos referência à denominada "educação permanente" ou "continuada". Atualmente não se compreende mais o processo educativo como processos com começo, meio e fim.

O que se tem colocado é a necessidade de se pensar em sistemas educativos que possam atender novas demandas de formação que ultrapassem a escola fundamental, o ensino médio e a formação superior, por isso se discute hoje "como" possibilitar "aberturas educativas" que constituam suportes densos dos diferentes "anseios formativos". Sem dúvida, quando um profissional busca hoje, por exemplo, a universidade, os "modelos" estabelecidos não lhe permitem ter acesso a um curso de especialização, reciclagem etc., porque a maioria deles prevê uma série de normas que, geralmente, são inviáveis de serem cumpridas por aqueles que estão engajados no mercado de trabalho.

Além disto, como "formar", na atualidade, alunos que não possuam um acesso mínimo às denominadas "novas tecnologias"? O que a sociedade, hoje, nos propõe é o repensar sobre os processos de ensino.

Cada vez mais se afirma a necessidade de trabalharmos processos educacionais que tenham por base a colaboração e a cooperação. Neste sentido, o uso das novas tecnologias de comunicação contribue para a reconfiguração dos ambientes escolares, na medida em que este uso da transcendência dos espaços na forma pela qual os conhecemos, transforma assim as escolas. Mas o que isso tem a ver com a avaliação? (ALONSO, 2001) Como afirma Jonassen (1996):

É importante notar que a aprendizagem construtiva estará comprometida somente se os alunos entenderem que serão também avaliados construtivamente e exigirem que os métodos da avaliação reflitam os métodos inseridos nos ambientes de aprendizagem.

Ainda que esta seja a única referência à avaliação que o autor faz neste seu texto, o que podemos evidenciar é que a mesma é determinada, em grande medida, pela proposta educativa. Este autor trabalha basicamente com a proposição do uso intensificado das tecnologias da comunicação nos processos de formação. Ao tratar da avaliação, ele traz "à tona" o problema da proposta pedagógica que professores e alunos estarão vivenciando.

O problema não é pensar as tecnologias e meios ou recursos pedagógicos, mas sobretudo o projeto- pedagógico que fornece a sua sustentação. E sua posição, qual é?

Parece que o nosso desafio na EAD será o de romper a relação direta professor/aluno, compreendendo que o processo ensino-aprendizagem pode ser mediado por diferentes meios tecnológicos e/ou através de um sistema de tutoria qualificado, considerando os referidos elementos que compõem os ambientes de aprendizagem e que ultrapassam a sala de aula convencional, cujos processos de avaliação estarão determinados pelos objetivos formativos que se pretende alcançar. Os critérios e os instrumentos da avaliação deverão, portanto, ser definidos tendo em vista os referidos objetivos.

Com certeza, vocês devem estar utilizando o seu diário de reflexões que constitui parte integrante do nosso módulo. Portanto, o registro de suas experiências não deverá conter apenas "respostas" às questões que estabelecem um roteiro de análises, impressões, perplexidades e a negação ou não das idéias trabalhadas. É importante para que possamos avaliar, inclusive, a pertinência ou não do percurso proposto. Não esqueça de levar sempre o seu diário para realizar seus registros, ele é um instrumento valioso de sua auto-aprendizagem.

5 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO: EM BUSCA DE UM NOVO PARADIGMA

A responsabilidade de um processo de avaliação para subsidiar a tomada de decisões que informa as políticas públicas é sempre desafiadora.

A relação entre avaliadores e quem toma decisões contribui, decisivamente, para a utilização eficiente dos seus resultados. Focalizaremos, aqui, o impacto das atividades de avaliação para a tomada de decisões educacionais. Nosso propósito é ampliar a comunicação entre avaliadores e decisores, pressupondo que esse fato contribuirá para aumentar a comunicação pedagógica. O que se pretende é delinear estratégias para incrementar a utilização dos resultados da avaliação, no processo de tomada de decisões, para a formulação de políticas públicas.

A finalidade é refletir criticamente sobre as contingências com as quais ele deve considerar em um sistema educacional e seu impacto no mundo social. Inicialmente, considera-se necessário levantar alguns problemas sobre essa temática, buscando o delineamento de um referencial de análise que apóie os decisores na área educacional. Não se pretende que este seja um trabalho exaustivo, dadas as diversas e complexas facetas envolvidas, mas que esse esforço se constitua em um momento rico de reflexão sobre o que ocorre com a avaliação em nossa realidade.

A avaliação educacional não se limita apenas à área do rendimento escolar. Isto seria reduzi-la a uma pura contabilidade educacional.

Com certeza, uma de suas mais relevantes funções é a de auxiliar o administrador na tomada de decisão, fornecendo informações. Nesse contexto, percebe-se a educação como desencadeadora de ações que visam transformar a realidade social. A avaliação deverá, então, trazer a marca de um compromisso com a realidade.

O processo de avaliação deve estar sempre acompanhado de uma série de outras medidas que criem as condições possibilitadoras ao encaminhamento de uma melhoria da qualidade de ensino. Como já foi assinalado, em uma sociedade democrática a avaliação não é a única base de decisão, pois outras informações e valores devem estar inseridos no cenário da educação.

No teor do presente texto a intenção é contruir, inicialmente, um pano de fundo sobre a avaliação cognitiva centro de nossas reflexões, focalizando sua evolução histórica e o encaminhamento para um novo paradigma. Pretende-se, ainda, desenvolver uma análise crítica da relação entre avaliação e política, enfocando os aspectos da baixa taxa de utilização dos resultados, para a definição de diretrizes decisórias que apontem para a formulação das referidas políticas e de suas causas prováveis de insucesso com recomendações para o repensar dessa temática.

5.1 O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA: CRÍTICO-HUMANISTA

A experiência de avaliação faz parte de nossa vida. Na atual sociedade, somos sempre chamados a julgar; constantemente estamos analisando e apreciando tudo o que nos cerca. Para Caro (1982): "A avaliação, em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre a ampla gama das atividades humanas".

A esse aspecto espontâneo da avaliação soma-se a avaliação planejada e sistematizada que acontece no contexto escolar. Estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem do aluno que, durante muitos anos, vem pontuando a literatura de avaliação.

Nas palavras de Nóvoa (1992): "Quase toda a literatura sobre a medida e avaliação em educação até meados dos anos 60 trata da avaliação da aprendizagem do aluno".

O estudo de avaliação cognitiva constitui-se no ramo mais antigo da área de medida do rendimento e teve início em 1901, com Edward L. Thorndike, nos Estados Unidos, enfatizando a medida das mudanças comportamentais. Nas primeiras décadas do século XX, o campo de testes se desenvolveu com grande detalhamento e sofisticação, dominando todo o panorama bibliográfico. Durante muito tempo avaliar significou: "(...) testar a fim de medir o progresso obtido pelos alunos. Ele se baseia em teses elaborados conforme objetivos definidos previamente ou em testes padronizados que cobrem objetivos do programa (ou outros análogos)" (STAKE, 1982).

Porém, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas como um ser humano com expectativas, opiniões, atitudes, interesses e afetividade. Os testes, como instrumento de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes

de avaliar. A partir de 1930, os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos da avaliação do rendimento escolar.

Tyler² (1975), *apud* Saul (1988) foi um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. Nesta pesquisa, Tyler (1973) se propôs a uma avaliação longitudinal, de quatro anos de duração, no ensino superior, com alunos egressos de escolas secundárias de vanguarda.

Este projeto fundamentou-se na contribuição de trinta e duas escolas secundárias e de Universidades. A informação coletada, ao longo do processo educacional, permitiu a introdução de idéias novas, tanto nos instrumentos como nas técnicas de avaliação e constitui, até o momento, uma sólida referência no desenvolvimento e surgimento de novas técnicas de avaliação (MARTINS, 1980)

Dessa forma, Tyler (1973) propôs uma avaliação de aprendizagem que se insere no contexto do seu modo de elaboração de currículo cuja tônica está no controle do planejamento, em sua linha tecnicista. A avaliação da aprendizagem foi então visualizada como uma dimensão desse controle com características de medida. Em estudos mais recentes, em 1966, o “Projeto de Avaliação Nacional”, Tyler exigiu que os objetivos educacionais aceitos como desejáveis por comissões leigas, sejam cuidadosamente esclarecidos e definidos. A avaliação teve, para ele, a ênfase principal na possibilidade de aperfeiçoar o ensino.

Ainda nesta concepção mais atual, para Tyler (id)

A avaliação educacional consistia em descobrir o que os estudantes aprenderam na escola quais deles estão encontrando dificuldades aprendizagem... Avaliação Educacional é importante e necessária tanto para ajudar o professor quanto para dar ao público uma noção melhor do rendimento educacional e de onde estão os problemas que requerem cuidadosa atenção.

Na mesma linha de Tyler; Taba³ citada por Tyler (1973) descreveu um modelo de elaboração de currículo que acrescenta ao de Tyler mais três aspectos que o enriqueceram, mas mantém a sua essência.

Mager⁴, *apud* Stake (1982) na linha tecnicista de Tyler e Taba, dedicou-se à uma minuciosa operacionalização dos objetivos educacionais, entendendo a avaliação como condição de avaliar objetivos educacionais explícitos, de forma precisa e a mais científica possível. Além

²TYLER, R. et al. Planeamiento educacional: Un modelo pedagogico. Santiago/Chile: Editorial Universitário, 1975.

³TABA, H. Elaboración del curriculum. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1974.

⁴MAGER, R.F. A formulação de objetivos de ensino. Porto Alegre: Ed. Globo, 1981.

de Mager, Gagné (1982) também estava interessado no por quê de um programa ter funcionado ou fracassado, isto é, como ocorre o processo de aprendizagem.

Posteriormente, Popham (1976) retoma a linha de Mager, fortalecendo-a. Publicou, em 1998 com a colaboração de Baker (1998) um conjunto de cinco volumes sobre planejamento do ensino e avaliação com destaque para o planejamento e a avaliação da seqüência de ensino.

Para Popham (1976)

Quando se avalia, faz-se sempre algum tipo de apreciação. Faz-se uma estimativa ou um julgamento de valor de algum fenômeno e, na avaliação educacional, estamos interessados em fazer apreciações acerca do mérito dos empreendimentos educacionais.

A avaliação cognitiva, entendida como medida de alcance dos objetivos educacionais alcançou uma alta sofisticação com itens de testes cientificamente construídos e uma avançada tecnologia de mensuração, visando a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Na trilha da eficiência encontramos Cronbach (1989), que, em 1963, relacionou as atividades avaliativas ao processo de tomada de decisão visando aperfeiçoar os currículos e julgar o mérito dos alunos.

Na obra *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, já com tradução brasileira, Bloom, Hastings e Madaus (1983) se propuseram a discorrer sobre "o estado atual da arte" de avaliação da aprendizagem do aluno apontando, inicialmente, para a problemática da seleção no desenvolvimento em educação. Assinalaram, ainda, que o objetivo fundamental da avaliação, tal qual ela é utilizada nos sistemas educacionais existentes, é o de atribuir notas e classificar o aluno. Utilizam-se, para tanto, freqüentemente, testes e provas que pouco contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e, raramente, constituem um indicador seguro de aprendizagem. Sob a supervisão de Bloom et al (1983), um grupo da Universidade de Chicago, hierarquizou as tarefas de aprendizagem para as quais foram construídos e aplicados testes de diagnóstico e do progresso do aluno. Denominou o termo de "avaliação formativa", emprestado de Scriven (1976), para designar estes testes que regulam a aprendizagem dos alunos e os auxiliam na sua motivação.

Segundo Bloom et al. (1983), a avaliação da aprendizagem "é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se, de fato, certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz bem como verificar a quantidade ou o grau de mudança ocorrido em cada aluno."

Em síntese a presente visão abrange as seguintes concepções:

A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de compreensão e interpretação, a medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode interpretar, a cada passo o processo ensino-aprendizagem, se este está sendo produtivo ou não, e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar a efetividade antes que seja tarde demais, uma vez que não existe avaliação acabada.

Todos os autores até agora citados manifestaram um viés da produção de avaliação cognitiva eminentemente positivista e tecnicista, que impregnou toda a mentalidade educacional de nosso tempo. Recentemente iniciou-se o questionamento deste modelo mecanicista. A crítica a essa visão de avaliação de aprendizagem como um problema eminentemente técnico tem em Kliebard (1975) um excelente argumentador. Ele aponta para reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida no qual se corre o risco de avaliar o não relevante e deixar de lado os aspectos significativos do processo.

O referido autor torna evidente que uma avaliação centrada na definição de objetivos dicotomiza a relação entre os meios e os fins, enfatizando um racional cuja neutralidade passou a ser questionada.

Posteriormente em 1980, o referido autor emergiu com uma nova concepção de avaliação contextualizada inserida em uma escola e em uma sociedade com uma problemática sócio-política cultural e econômica.

A redefinição da Avaliação Educacional deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo sociedade numa dimensão histórica (...). Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis para o entendimento da atividade humana.

Green (1970) buscou desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos em suas necessidades.

Ainda nessa linha Pinar (1989) desenvolveu um racional alternativo que busca, através da auto-reflexão, construir a consciência crítica. Para ele, o aluno é sujeito do processo de aprendizagem e o aspecto central de sua proposta em relação à metodologia de ensino

localiza o seu foco na comunicação interpessoal. Apple (1989) e Giroux (1983) realizam outro percurso baseado na análise da avaliação como forma de poder, enfatizando sua dimensão política e sua historicidade.

No Brasil, a trajetória de avaliação cognitiva teve o mesmo percurso do anteriormente descrito em nível internacional com o usual atraso de aproximadamente uma década. Assim, foram publicadas no Brasil a obra de Tyler em 1973, a de Taba em 1974 e a de Popham, Baker e Mager a partir de 1970 (ABRAMOWICZ 1980). Dentre os autores nacionais destacam-se Vianna, Couto, Traldi e Medeiros, na trilha de Tyler. A obra de Bloom só foi traduzida em nosso país em 1983 influenciando todo o nosso cenário educativo desde o acadêmico até o legal.

A partir de 1980 se iniciou em nosso sistema de ensino a crítica ao modelo tecnicista. Um conjunto de autores brasileiros na revista intitulada *Educação e Avaliação* nos anos de 1980 e 1981 questionou a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação, propondo uma dimensão qualitativa de enfoque bem como sua visão política de avaliação (ABRAMOWICZ 1980).

Em 1985, trabalhos acadêmicos surgiram nessa nova perspectiva entre as quais merecem destaque a tese de doutoramento de Saul (1988) que agregou uma colaboração significativa para a área, e o que é mais importante para os educadores propondo uma reflexão sobre a realidade brasileira. Esse trabalho propôs um novo paradigma de avaliação de currículo: a avaliação emancipatória, flagrada em ação, ou seja, a partir de uma experiência bem sucedida de reformulação de um Programa de Pós-Graduação conduzida pela Prof^a Ana Maria Saul (id).

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais.

Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de uma visão determinista. O compromisso essencial é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em ações educacionais escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Em 1990, na tese de Doutorado sobre a avaliação cognitiva, foram lançadas as pistas de uma reflexão sobre os novos encaminhamentos para avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítico-humanista (ABRAMOWICZ, 1990). Neste enfoque, a avaliação questiona a relação autoritária saber-poder, transcendendo as formas de dominação. Essa nova visão emerge contextualizada politicamente, pressupondo uma compreensão da realidade existente. Assim, a avaliação cognitiva se distancia de um dos seus marcos tradicionais, o controle, e busca um novo sentido crítico, competente e comprometido com um horizonte transformador.

Essa abordagem crítico-humanista, foi pensada por Abramowicz (1990) como uma avaliação cognitiva articulada com qualidade de ensino em busca de um aprimoramento do processo, compreendendo conteúdos significativos, integrados e dinâmicos. No paradigma construído, a avaliação vem estreitamente relacionada com participação e entendida, como processo ativo, crítico, criativo, conjunto, solidário e transformador.

A avaliação cognitiva deve ser portanto percebida também pela ótica da condição existencial do aluno, dos seus significados, ideologias e valores bem como dos professores, escola e sociedade em geral, para que se constitua em um processo mais justo, humano, crítico e criativo.

Segundo Hadji (1993 p. 33),

A avaliação é um questionar sobre o sentido do que é produzido na situação observada. A avaliação é indissociável do tempo vivido e situa-se na ordem do implicado (procura de sentido). A avaliação deve ser antes de tudo subjetiva e o avaliador insubstituível. A avaliação é um processo parcial e necessariamente inacabado.

Luckesi (1998), faz uma distinção entre julgamento e avaliação dizendo que

o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação, reconhece-a como é (diagnóstico) para agir; não há uma separação entre o certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida para ser modificada.

A avaliação como processo de classificação está limitada por ter em sua raiz a homogeneidade e como prática de investigação que se configura numa perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade.

Segundo Esteban (1999),

a avaliação investigativa se insere na prática pedagógica como uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Portanto, a avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante aos professores comprometidos com uma escola democrática.

A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, o educador refina seus procedimentos e exercita diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades diferenciadas de seus alunos.

Quando se investiga o processo de construção dos conhecimentos de seus alunos o professor-tutor vai compreendendo e percebendo que cada aluno tem seu método próprio de se apropriar dos conhecimentos, o que torna inadequado um método de ensinar único como se houvesse a homogeneidade no contexto da aprendizagem. Compreendendo o que antes não compreendia, o professor-tutor passa a ajudar seus alunos a realizar avanços, rompendo com o preconceito do fracasso. Nesse processo de investigação da prática e da repercussão dela na aprendizagem vai-se construindo uma relação de afeto e de solidariedade entre os professores-tutores e alunos.

Outra prática importante é a da interpretação, pois avaliar sem interpretar equivaleria a oferecer apenas resultados. No “jogo” do especialista, isto corresponde à tentação objetivista, que leva a querer instrumentos para medir o verdadeiro valor dos alunos, e termômetros para avaliar a escola. Aquele que observa melhor é aquele que analisa melhor. A falta de encontrar ferramentas de medidas simples para avaliar a escola, os adeptos da objetividade buscam indicadores apenas quantitativos que, por exemplo, permitiriam conhecer o valor real dos estabelecimentos escolares e o número de diplomas entregues pela instituição. A avaliação rigorosa do sistema escolar, para os que desejam “compreender a sua capacidade”, passa assim pela definição consensual de indicadores, possíveis e simples, que podem fornecer informações claras, e diretamente exploráveis para uma melhor gestão dos recursos escolares. Neste sentido, Hadji (1993) assinala, num primeiro momento, os domínios de investigação que correspondem aos fenômenos a observar de

perto (exemplos: os resultados dos alunos, a vida do estabelecimento, as opiniões dos respectivos atores, as formas e taxas de escolarização).

Assim, a interpretação, como qualquer ato de avaliação, constitui um tempo de reflexão em que nos interrogamos sobre a ação empreendida a fim de melhorarmos nossas orientações. Dessa maneira, é necessário considerar a avaliação interpretativa como um auxílio ofertado ao estudante na construção dos seus próprios alvos. Os avaliadores não são impermutáveis, e, portanto, devem ter a consciência de reconhecer que, qualquer avaliação é interpretativa.

É importante compreender que nunca há fatos isolados, dados em si mesmos, neutros ou objetivos. Desta maneira a avaliação não se reduz à produção de informações, mas é orientada por uma política de avaliação que considera o ato de aprender como sua realidade em processo.

Pesquisas realizadas no interior de escolas de ensino fundamental e médio (cf. FREITAS, 1995; SILVA, 1997; VILLAS BOAS, 1993), têm apontado a existência de diferentes categorias de avaliação: 1) a avaliação informal; 2) a desigualdade e a uniformidade de tratamento ligadas à ação pedagógica e à avaliação; 3) a avaliação punitiva; 4) um tripé avaliativo constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e de valores; 5) a avaliação classificatória; 6) a submissão do aluno a uma avaliação alheia; e 7) dificuldade de avaliar enfrentada pelos professores. Vejamos, resumidamente, cada uma dessas categorias:

- 1) A prática da avaliação informal é mais comum nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e se realiza por meio de comentários, rótulos, ameaças, elogios, castigos e repreensões do professor ao aluno. Além disso, ela costuma ser pública e focalizar a pessoa do aluno.
- 2) A avaliação informal ocorre mais freqüentemente partindo do professor em direção ao aluno. Porém, encontram-se situações em que aluno avalia aluno e aluno avalia professor, sem que se haja um proveito disso.
- 3) As pesquisas têm confirmado que as opiniões de Perrenoud e Cardinet (1986, p. 43) de que o ensino e a avaliação geram desigualdades pelas diferenças que fazem e pelas que não fazem. Como evidências de diferenciações, ouviram-se depoimentos de professoras (VILLAS BOAS, 2001) declarando dispensarem maior atenção a determinados alunos.
- 4) A prática constante da avaliação informal, contínua e geradora de desigualdades, acaba por tornar-se punitiva. Têm sido observados mais casos de punição do aluno, por meio de

rótulos depreciativos de sua pessoa (ameaças, repreensões), do que de situações de encorajamento.

- 5) A avaliação também assume o caráter punitivo ao realizar-se de forma unilateral, isto é, somente o aluno é avaliado, e somente pelo professor. Deixa-se de avaliar o trabalho pedagógico e a atuação dos docentes, ao mesmo tempo em que o aluno não participa de sua avaliação. Quando utilizada, a auto-avaliação apresenta-se como um procedimento desarticulado do processo, ficando o aluno na posição incômoda de não saber se pode ou não ser honesto.

Que significado pode assumir a auto-avaliação pelo aluno, em um trabalho pedagógico de cuja organização ele não participa? O que poderá o professor fazer com os resultados dessa avaliação?

- 6) A recuperação tem o significado de aplicação de uma segunda prova, igual para todos e ao mesmo tempo. Além disso, são convocados para essa “segunda chance” apenas os que obtêm rendimento abaixo da média. Assim, a escola não demonstra estar interessada na aprendizagem por parte de todos os alunos: contenta-se com o aluno de desempenho médio.

- 7) As práticas constatadas evidenciam que os alunos costumam ser submetidos a um processo avaliativo inteiramente organizado por outras pessoas. As práticas encontradas têm contribuído para manter a dependência do aluno ao professor.

O desafio está lançado para o professor-tutor de EAD: como enfrentar tal situação? Antes de entrar nesta questão é necessário refletir sobre quem é este profissional, e se o mesmo possui uma concepção do sistema de avaliação de interpretação permanentemente retomada, que deve ser sempre reinterpretada.

6 FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO

No processo de avaliação há três grandes objetos possíveis de ordem pedagógica ou social:

- a) **Inventário** que permite verificar se o aprendente domina bem as competências e as capacidades que faziam parte do objeto do ensino. Deu-se-lhe a oportunidade de “fazer a prova”. Para o aluno, a avaliação torna-se num momento de aprovação. Alguns exames “têm assim valor de rito de iniciação”, porque a avaliação se traduz numa certificação. Reconhece-se socialmente a competência do sujeito que realizou com sucesso as provas nesse momento de “provação” que permitiu verificar a aquisição dos comportamentos socialmente desejados, e, além disso, socialmente atestados pela posse do diploma.
- b) **Diagnóstico** é uma oportunidade para situar o nível atual das aptidões, das necessidades ou dos interesses de um indivíduo, de verificar a presença de pré-requisitos. Mas, por outro lado, é, sobretudo, a ocasião de situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a concepção das estratégias de remedição possíveis.
- c) **Prognóstico** que versa sobre as possibilidades de êxito anterior em função do que, atualmente, parece aprendido. Atribuímos um valor preceptivo às informações fornecidas pela avaliação, que tem neste caso por “objeto” guiar e orientar.

Se o objetivo dominante é o de certificar (fazer o ponto de situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma), a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos. Assim, no passado, o certificado de estudos primários atestava que se sabia ler, escrever e contar. Eram então os três comportamentos que a República considerava fundamentais para os cidadãos.

Se o objetivo é de regular (guiar constantemente o processo de aprendizagem), o avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas.

Se o objetivo é o de orientar (escolher as vias e as modalidades de estudo mais apropriadas), a avaliação irá focalizar principalmente as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições.

Para designar as práticas que se organizam à volta destas três funções (orientar, regular, certificar), são apontadas modalidades de avaliação: da avaliação diagnóstica

ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa, e de avaliação somativa. Sugerimos que você reflita sobre isso e registre sua opinião na sua agenda.

6.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Avaliação Diagnóstica serve para situar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar as suas lacunas e as suas dificuldades em relação aos saberes e ao saber-fazer que deveriam ser adquiridos. Trata-se de “descobrir e de explicar as fraquezas e os hábitos defeituosos” ou seja, compreender a situação do aluno. A avaliação diagnóstica se dá quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos) com vista a escolher a seqüência de formação mais bem adaptada às suas características. De qualquer forma, trata-se de articular, de maneira adequada, um perfil individual ou um perfil de formação. É neste foco que reside o interesse em captar trações daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos. A avaliação do aluno pode ter, por fim, uma função prognostica, se permitir orientá-lo nas suas escolhas escolares e profissionais por uma predição dos seus desempenhos futuros, ou seja, orientar e acompanhar a aprendizagem do aluno.

Uma avaliação diagnóstica exige uma concepção de aluno crítico, criativo e participativo. Nesse sentido, avaliar é diagnosticar o aluno, na perspectiva de orientar ou sugerir um redirecionamento do percurso que o cursista está realizando.

A avaliação diagnóstica assume dois propósitos de diagnóstico: em primeiro lugar ela se preocupa em direcionar o ponto de partida de um curso, período letivo ou unidade de ensino através da constatação dos pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e se estes possuem os conhecimentos e habilidades que proporcionam o êxito do curso ou da unidade planejada. Deve estar centrada na avaliação inicial cujo significado deve apoiar-se nas experiências e vivências próprias dos educandos. Em resumo, a avaliação diagnóstica neste aspecto tenta detectar as características próprias dos alunos, como sejam: interesses, atitudes, habilidades, conhecimentos anteriores, bem como estratégias e métodos de ensino de um programa escolar.

Segundo Luckesi (1998) a avaliação diagnóstica “deve ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos” para corrigir ou eliminar os obstáculos enfrentados pelos alunos. Você concorda ou discorda do autor? Justifique sua opinião.

6.2 AVALIAÇÃO PROCESSUAL

A avaliação processual se caracteriza pela constante oferta de critérios e modelos avaliativos que, de alguma forma, acompanham o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é no dia-a-dia, através dos conteúdos desenvolvidos e das atividades propostas que esse acompanhamento é realizado.

O professor pode assim verificar em que medida está ocorrendo o desenvolvimento das capacidades (cognitivas e afetivas) dos alunos.

Essa verificação e acompanhamento podem ser realizados por meio de observação da participação, do interesse e da resolução das atividades e trabalhos dos alunos, entre outras formas avaliativas.

Assim ocorre a avaliação processual, quando: o educador acompanha as atividades e trabalhos dos alunos, *pari passu*, conferindo suas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. A manutenção, por parte do professor, daquilo que possibilitou a aprendizagem ou o apontamento do que trouxe prejuízos ao processo, só são possíveis a partir da coleta de dados reais que emergem na prática cotidiana. A coleta de dados, favorece o surgimento de propostas interventivas no processo ensino-aprendizagem onde, conjuntamente, professores e alunos têm elementos para a (re)construção de práticas de aprendizagem.

6.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa foi proposta por Scriven (1976) e tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada em ação de “formação”, e de ser incorporada no próprio ato de ensino. A intenção é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está decorrendo essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. Esta função geral de ajuda durante o processo de aprendizagem atende também um certo número de funções tais como:

- a) segurança: consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- b) assistência: assinalar as etapas, para progredir;

- c) feedback: dar, no menor tempo possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- d) diálogo: assegurar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentado em dados precisos.

Sua finalidade não é qualificar o aluno e sim ajuda-lo a caminhar com segurança, em busca dos meios necessários para se apropriar da aprendizagem. Esta modalidade de avaliação é orientadora. Ela dá o feedback (retroalimentação) contínuo ao professor acerca de seu desempenho no processo de ensino. Ao constatar que a maior parte dos alunos não está atingindo o domínio das habilidades cabe ao professor tutor analisar e reformular o seu trabalho didático, detectando os erros em qualquer dimensão. Por outro lado, se é apenas uma minoria que não está acompanhando o ritmo de aprendizagem, esses alunos devem receber uma atenção diferenciada e orientações para a recuperação.

“A inspiração é combater o fracasso escolar através de uma pedagogia mais eficaz, alicerçada sobre *feedback* freqüentes e permanentes, bem como sobre uma autoregulação” (PERRENOUD⁵, apud SOUZA, 2002, p.90).

Segundo Hadji (1993): para ser formativa, a avaliação deve preencher a função de reguladora, que permite ao aluno ajustar as suas estratégias e ao docente adaptar o seu dispositivo pedagógico o que corresponde à dupla retroação, sobre o aluno e sobre o professor, descrita por Noizet e Caverni e depende de uma função reforçadora: o reforço positivo de qualquer competência que esteja de acordo com uma função de realimentação: o próprio aluno deve ter condições de reconhecer e corrigir os seus próprios erros.

A avaliação formativa está centrada no processo de gestão das aprendizagens e deve procurar orientar o aprendente para facilitar os seus progressos. É por isso que a reflexão sobre seus problemas e os seus limites nos ajudarão a precisar o que é uma atividade didática. A noção de avaliação formativa se apoia em três conceitos-chaves: os de critério, de diagnóstico e de regulação.

Esta função de avaliação tem por objetivo permitir que o aprendente saiba o que se espera dele e saiba se situar em função disso: é aqui que reside o interesse maior daquilo a que se chamou a pedagogia por objetivos.

⁵PERRENOUD, P. J. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Um objetivo é um “enunciado de intenção pedagógica” que traduz, em termos de capacidade ou de competência do aprendente, o resultado antecipadamente esperado de uma seqüência de formação.

Ao formularmos objetivos em termos de competência do observável, nos arriscamos a ficar à superfície das coisas. Sem nos darmos conta disso, não teremos condições de reconhecer o primeiro aspecto da armadilha “tecnicista”. O que é necessário então para fugir desse caminho tecnicista?

O professor bem sabe é ele quem vê, diariamente, seus caminhos didáticos cortados por estranhos atalhos ou tornados mais longos por curiosos desvios; ele sabe que o que muda tudo é levar em conta o aluno, surpreendente inesperado, irracional, que vai muitas vezes aprender mesmo assim, de outro modo ou outra coisa, nunca exatamente como se previu. Mas, para isso, a abordagem por objetivos deve livrar-se das reduções behavioristas que a ameaçam: o objetivo operacional em termos de comportamento observável, aquele que só gera o objetivo/avaliação, deve perder seu estatuto mítico ao final da corrente que conduz o educador das finalidades até as práticas. Sem dúvida, continua sendo útil traduzir as finalidades em termo de fins e objetivos gerais, mas, sem dúvida, é melhor, para gerar práticas fecundas, suspender a decomposição no momento em que esta permite descrever atividades mentais que podem ser tratadas em termos de dispositivo pedagógico, isto é, quando se pode propor ao educando uma situação-problema que ele poderá negociar com sua própria estratégia. É dessa forma, e apenas dessa forma, que se poderá restaurar o triângulo pedagógico, afastando o par objetivo/avaliação ou melhor, objetivo/indicador comportamental e integrando o educando que é o ator mental para criar um espaço aberto à iniciativa pedagógica.

É restaurando o triângulo pedagógico, isto é, introduzindo nele o pólo formador e sua preocupação de promover o desenvolvimento mais completo da pessoa, que se obtém um espaço para a ação, que se parte para a elaboração de verdadeiras situações de aprendizagem.

Como construir essas situações e ocupar esse espaço?

Construindo uma relação interpessoal, objetivos rigorosamente formulados, estratégias pessoais de aprendizagem escrupulosamente levadas em conta. Sugerimos como permanecer presente no centro desse espaço mantendo a preocupação com o saber

mediador, a operação mental do educando e a vontade de ampliar suas capacidades estratégicas. Com efeito, a deriva tecnicista espreita todo aquele que acredita que a aquisição de uma técnica de formulação de objetivos basta para resolver, simultaneamente, os problemas da avaliação e da aprendizagem.

Acreditamos assim que os alunos que atingem o domínio das aprendizagens de novos assuntos, bem como aqueles que apresentam falhas, não se sentirão fracassados, pois com a avaliação formativa, conforme a afirmação de Diniz (2000, p.18), “se recuperarão no momento e de forma adequada às condições de cada um e os objetivos esperados serão dominados sem prejuízos, o que não poderia acontecer, se os objetivos só fossem avaliados em fins de período de ensino”.

Neste contexto, cabe enumerar as vantagens da avaliação formativa, são elas:

- a) proporcionar feedback (retroalimentação) ao professor e ao aluno;
- b) considerar o aluno em relação às suas condições intelectuais, emocionais e sociais, motivando-o à conquista do aprendizado em todas as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora;
- c) estimular o aluno na descoberta de seu ritmo próprio de aprendizagem e os meios que facilitem sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas competências;
- d) estabelecer a recuperação paralela à avaliação facilitando o domínio da aprendizagem, muitas vezes através das chamadas aulas de reforço;
- e) proporcionar ensino individualizado, Isto é, adequado a cada aluno;
- f) favorecer a auto-avaliação, tanto do aluno como do próprio professor.

A dificuldade da avaliação formativa é elaborar com clareza os critérios que, para além de desempenho pretendido, possam mensurar qualitativamente uma evolução positiva das estruturas e funções do aprendente. Tente refletir sobre isso...

Ora, estas não são observáveis diretamente, mas apenas através dos seus produtos. Para preparar eficazmente um meio de avaliação formativa, será necessário possuir um modelo da progressão cognitiva, e um quadro de correspondência desempenho/competência que permita apreciar a evolução da competência através das melhorias do desempenho.

A avaliação formativa é uma avaliação que se esforça por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades dos alunos, a fim de lhes permitir “encontrar-se” num duplo sentido: compreender os seus erros e, em função disso, torna-se capaz de os ultrapassar.

A primeira dificuldade liga-se então com a distinção do que é necessário estabelecer entre desempenho e competência.

Para tentar sempre tornar inteligível um resultado, comportamento ou produto, a fim de permitir que o aluno tire proveito da sua avaliação, apoiando-se nela para analisar o seu trabalho é imprescindível um melhor conhecimento e uma compreensão das suas atividades realizadas.

A necessidade de nunca perder de vista a dimensão concreta do comportamento a melhorar, o referente predeterminado tem como principal interesse visualizar o objetivo constituí-lo como alvo concreto para o aluno, para quem as exigências de “formação” se tornam assim mais claras. E a teoria só tem interesse se tornar possível e acompanhar uma progressão concreta.

A avaliação formativa permite ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos registrados. Na lógica de uma integração da avaliação no processo didático, esta se torna um instrumento privilegiado de regulação das atividades de aprendizagem dos alunos. Para Hadji (1993, p.125):

a pedagogia da mestria, na qual se integra, por assim dizer, naturalmente, a avaliação formativa visto que se trata de permitir que o maior número de alunos possíveis atinja a mestria dos objetivos pedagógicos adquire todo o seu sentido no quadro de uma teoria construtivista da aprendizagem. Toda e qualquer aprendizagem coloca em jogo um mecanismo de regulação de duplo efeito: por um lado (mecanismo de feedback), o sujeito situa-se em relação a meta pretendida; por outro (mecanismo de orientação), ocorrerá ajustamento ou a reorientação da ação. Poderíamos falar de um primeiro processo de controle-verificação e de um segundo processo de orientação.

A dificuldade é sempre a mesma: para regular eficazmente, é preciso poder diagnosticar, quer dizer, dispor de um modelo de funcionamento em relação ao qual só poderemos assinalar as disfunções.

A avaliação formativa não é senão o momento em que tentamos esclarecer e tornar inteligível uma ação sempre tateante e necessariamente arriscada.

Escaparemos tanto à deriva tecnicista como à deriva autoritarista, interrogando-nos sobre o valor, o sentido e o interesse pelo desenvolvimento realmente positivo do aluno, em relação às metas que lhe propomos e cujo domínio lhe pretendemos facilitar.

Tendo como base os princípios da determinação e clareza do que vai ser avaliado bem como as características da avaliação contínua, integrada, sistemática, científica e integral, a avaliação formativa visa obter evidências úteis ao desenvolvimento do processo. Ela está presente durante todo período letivo, cujo principal propósito é proporcionar o domínio da aprendizagem e assinalar com precisão o que não foi dominado no decorrer do processo.

6.4 AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa ocorre quando se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias seqüências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efetuada num momento determinado (ainda que também se possa realizar num processo cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais) e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros (avaliação normativa) e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação.

Nestas condições a avaliação somativa com função classificatória atua como recurso de auxílio ao professor e ao aluno e regula suas aprendizagens apontando seus sucessos e erros de forma continuada e não de forma isolada ao final do processo. “Nesse espírito, a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela” (PERRENOUD, *apud* DINIZ, 2000, p.17).

Como próprio nome diz, a avaliação somativa contempla as participações na avaliação do aluno. É por meio dela que podemos verificar se o perfil do egresso é aquele que traçamos no início do projeto pedagógico.

Em qualquer situação de ensino-aprendizagem, a avaliação requer uma reflexão para um desenvolvimento contínuo, pois dessa forma a equipe está se capacitando também. Sugerimos que você procure interpretar com suas palavras a afirmação acima e registrar as opiniões na sua agenda.

Tornar segura a avaliação é, pois, antes de mais nada, permitir a quem trabalha no terreno do ensino, fazer corretamente aquilo que deve ser realizado. A instituição espera que os professores e os tutores lhes forneçam informações confiáveis sobre o trabalho dos alunos e sobre os resultados alcançados pelos mesmos. Estas informações apresentam-se, ainda hoje, na maioria dos casos, sob a forma de notas.

6.5 AS NOTAS E/OU CONCEITOS

Durante muito tempo, apenas o paradigma de mensuração quantitativa dominou os trabalhos sobre avaliação. Na própria medida em que se reduz a avaliação à classificação, encara-se a pesquisa de procedimentos “científicos” da classificação como o principal problema do avaliador. O que se pode perceber é que o componente de medidas que a partir dos termos gregos: *dokimê*, que significava prova, exame; e *logos*, tratado, razão; ou seja discurso científico da avaliação sobre provas e notas, foi sendo substituído pelos conceitos e informações.

A docimologia corresponde à tentativa de construir um discurso “científico” sobre as provas e exames, e pode ser definida como a ciência dos exames ou como o estudo científico dos procedimentos de exames, em particular do sistema de classificação.

Este procedimento de avaliação foi dominante durante o período dos anos 40 aos anos 60, e se expandiu nos anos 70, pelo estudo do comportamento dos examinadores.

Para o senso comum, classificar é medir. Medir é atribuir um número a um objeto ou a um acontecimento segundo uma regra logicamente aceitável.

O risco principal da avaliação estimativa por ausência de medida é o de esquecer esta distinção e de pretender então produzir um discurso que seja a medida das coisas.

Há três fontes principais de distorção, correspondentes a fatores individuais, sociais, ou resultantes do próprio processo de avaliação:

- a) a ausência de confiabilidade das notas elas podem variar consoante o humor, a disponibilidade ou estado de fadiga daquele que as atribui etc;
- b) as variações podem ser de origem “social”, na medida em que, o juízo do professor pode ser orientado, inconscientemente, por signos sociais;
- c) as notas são relativas ao contexto e exprimem tradições ou particularidades locais, características de uma escola ou de uma região, consoante a sua história. E os avaliadores adaptam, por necessidade, as notas que atribuem às características sócio-culturais do seu público, levando em conta o nível das suas classes.

A avaliação, como medição, só se realizará se forem descritos antecipadamente os fatos como elas ocorreram. A avaliação nesse sentido liberta da transação objetiva e poderá

alimentar um diálogo permanente que permitirá ao aluno-aprendente co-gerir, de fato, as suas aprendizagens, com o professor-tutor. Este deverá apoiá-lo com informações que permitam esclarecer, guiar, encorajar, e ajudar o estudante a analisar suas atividades, apontando seus pontos fortes e suas fragilidades permitindo perceber o estado em que se encontra. Qualquer informação que ocorra nesse sentido é útil.

Se a nota apenas dá testemunho da persistência do mito do valor verdadeiro, e é apenas um instrumento de perspectivas que nada têm a ver com a avaliação, a manutenção da ordem ou os critérios estabelecidos; seria melhor deixar de usá-las.

Com isso não queremos afirmar que o aspecto quantitativo é absolutamente dispensável. O que se pretende é salientar que a nota expressa apenas sob o ponto de vista quantitativo do resultado final, perde-se no vazio frente à função educativa na formação do aluno.

Concordo com Meirieu (1998), que o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor.

Desaparecem os debates, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. Na verdade, nada nos garante que o aluno que recebeu uma nota dez saiba mais que aquele que só alcançou a nota cinco. Pode significar apenas que das questões perguntadas na prova e consideradas as mais importantes pelo formulador da prova, um dos alunos tenha respondido a todas e outro, apenas a metade das perguntas, de acordo com o que o professor considera respostas certas.

Assim, qualquer que seja a nossa concepção de avaliação, ou até sua função principal, devemos, para poder avaliar, considerar um certo número de dispositivos, que são os conjuntos das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação.

O dispositivo descreve e articula, em primeiro lugar, diversas modalidades e aspectos de informação, tais como: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher; e instrumentos de ajuda à elaboração do trabalho.

Registre suas reflexões sobre esse tema...

7 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O estudante será avaliado ao longo do curso mediante a utilização dos seguintes instrumentos de verificação do seu desempenho:

- a) atividades de auto-avaliação;
- b) agenda pessoal;
- c) provas finais individuais, escritas e sem consulta livre;
- d) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- e) nos Cursos de Especialização, elaboração e defesa de monografias.

ATIVIDADES DE AUTO-AVALIAÇÃO

- a) O que é? É um conjunto de exercícios sobre os conteúdos abordados em cada área temática ou módulo apresentados no corpo do texto.
- b) Para que serve? Serve para avaliar os conhecimentos dos estudantes articulados às suas respectivas práxis quanto aos conteúdos dos módulos obrigatórios dos núcleos dos currículos do curso.
- c) Quem avalia e quando? O Professor-Tutor, em cada módulo após 15 dias do término do curso, no mínimo, com as orientações para a recuperação, sempre que for necessário.
- d) Como é a recuperação? Caso o estudante ou cursista não obtiver média de 7 (sete) em cada módulo o tutor deverá orientar a recuperação oferecendo leituras adicionais e uma avaliação contendo de 3 a 5 questões discursivas sobre todo conteúdo do módulo, sem consulta livre.

AGENDA PESSOAL

- a) O que é? É um relato escrito das experiências e dos problemas que o cursista constrói durante o seu percurso, apontando as suas dúvidas, os pontos a serem melhorados, bem como o crescimento alcançado, até atingir as competências esperadas.
- b) Para que serve? Para que o estudante possa refletir sobre os seus impasses e sobre o seu crescimento durante o módulo e a aplicação dos conhecimentos na sua prática.

PROVAS FINAIS

- a) O que são? Avaliações obrigatórias sobre todos os conteúdos das áreas temáticas do módulo.
- b) Como são realizadas? O Tutor aplica o instrumento de avaliação e as questões deverão ser respondidas pelo cursista individualmente e sem consulta ao final do curso.

- c) Para que servem? Para avaliar os conhecimentos quanto ao domínio dos conteúdos e suas aplicações práticas nas áreas temáticas obrigatórias.
- d) Quem avalia e quando? A equipe de professores e/ou tutores, logo após a aplicação das provas realizadas.
- e) Como ocorre a recuperação? Após os resultados obtidos, o Tutor deverá orientar o estudo do cursista nas áreas temáticas em que ele obteve desempenho abaixo do exigido, de forma a prepará-lo para a prova de recuperação. A prova de recuperação é obrigatória e envolve o domínio de todos os conteúdos do módulo onde o aluno não alcançou desempenho igual ou superior a 70%.
- f) Trabalho de conclusão de curso.

É uma exigência ao final de cada módulo e serão avaliados pelo professor-tutor onde o aluno cursista deve obter o conceito mínimo satisfatório. O detalhamento dos trabalhos finais é atribuição de responsabilidade do professor especialista que construiu o texto.

Nos cursos de especialização a exigência se concentra na apresentação e na defesa pública de uma monografia individual defendida pelo estudante em nível presencial.

Nos cursos de aperfeiçoamento o estudante deve remeter pelo menos uma atividade referente a cada módulo durante o curso, bem como trabalho de conclusão do curso.

Para obter as certificações nos referidos cursos (especialização e aperfeiçoamento) o estudante deve alcançar tanto nos módulos como nos trabalhos finais a média mínima de 7.

RECUPERAÇÃO FINAL

A recuperação final consiste na releitura e reversão de todos os conteúdos dos materiais impressos e apontados na WEB referentes às diversas áreas temáticas dos módulos para aqueles alunos que não obtiveram o desempenho mínimo exigido nos módulos. Será permitida a realização de recuperação final em, no máximo, três áreas temáticas (três módulos).

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações são promovidas com vistas a sua utilização pelo sistema escolar e pelas escolas que, como usuários, têm a obrigação e a responsabilidade de adotá-las e aplicá-las. Em paralelo, a estrutura de difusão se estabelece no modo "centro-periferia", o que quer dizer, simplesmente, que as instituições centrais administrativas não dispõem todo o poder de decisão sobre as iniciativas válidas, mas que são instituições que "lançam" a proposta para as periferias e para as margens escolares. Qualquer modificação periférica aparece sempre autorizada pelo centro: dele emana a legitimidade e a validade das ações que as escolas devem cumprir ou que realizam em seu estrito papel de aplicadoras. Nesse sentido, o papel de usuários e destinatários não implica seu questionamento, mas se reduz a atingir os objetivos que estão implícitos e os que se destinam às inovações. Além disso, qualquer variação, ou adaptação produzida nos ambientes escolares várias vezes é acusada de desvirtuar o modelo original. As variações transformavam-se em ruído, deformações, incompreensões, por parte dos docentes, relativamente aos objetivos, aos princípios e às normas de atuação implícitos nos desenhos originais (HAMILTON, 2001).

A capacidade instalada, em nosso país, de tecnologias de comunicação e de redes de educação à distância, da ordem tanto ao poder público quanto do setor privado, se constituem importantes alicerces para viabilizar o atendimento de uma população de trabalhadores da magnitude da realidade brasileira.

Sem isso, o discurso oficial, embora busque atender a essa nova realidade, continuará a produzir resultados insignificantes, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Contudo, por mais que se queira implementar tal sistema utilizando o parque tecnológico de que já se dispõe alguns desafios se apresentam para os planejadores de políticas educacionais.

O primeiro deles é suprimir a carga cultural negativa que ainda hoje envolve essa modalidade de ensino, em especial na sua aplicabilidade aos cursos e programas de graduação, pós-graduação e extensão acadêmica. As instituições de ensino superior, em especial as universidades públicas, ainda são resistentes e consideram o ensino à distância ou semipresencial como formas de atendimento de segunda categoria à demanda por oferta de vagas.

O segundo desafio surge como decorrência do anterior e diz respeito ao aproveitamento das experiências acumuladas por países que há muito investem em EAD, em nível superior. A trajetória consolidada nos apontará caminhos que possibilitarão diminuir o potencial de desconfiança na possibilidade da difusão da EAD no contexto educacional brasileiro. Assim, será viável verificar a adequação social e econômica do desenho dos cursos e programas; as condições de funcionamento e a produção de material acadêmico e de apoio; a segurança nos procedimentos de avaliação dos alunos e a utilização de um mix de meios que combinem a modalidade presencial e à distância e adequados às características de cada grupo de usuários, gerando um relevante quadro da evolução da EAD neste novo século.

É importante evidenciar que a equipe de tutores e/ou orientadores acadêmicos tem a responsabilidade de autoavaliar-se, e esses momentos, que contam com a equipe do CEAD, tem sido ricos para análises, avaliações das situações conflituosas, fato este que permite o reencaminhamento das questões no decorrer do processo.

Mediante a análise do material didático, o acompanhamento e as avaliações do serviço de orientação acadêmica ou tutoria e, sobretudo, da análise e avaliação do processo de aprendizagem é possível avaliar, em parte, a eficácia e da modalidade de ensino a distância.

Esses níveis de avaliação permitem verificar, ainda, aspectos relativos à organização dos recursos tecnológicos selecionados e colocados à disposição do processo ensino-aprendizagem. É preciso estar sempre conferindo se o telefone, fax, computador, serviço de correio, serviço de rádio, uso de vídeo, de fita K7 e a bibliografia básica estão sendo utilizadas de forma constante e adequada.

É necessário também averiguar se o material didático está sendo entregue nas datas previstas e se o calendário com a descrição e o prazo das atividades está sendo cumprido rigorosamente.

O fato é que, a opção por esta ou aquela forma de avaliar, irá revelar, quase sempre, nossa concepção de mundo.

Trabalhar com processos educativos que contribuam para alterar o cenário da exclusão da educação em nosso país significa, sim um posicionamento ético, político e de engajamento profissional com vistas às transformações da prática docente.

Você acha que está mais preparado para realizar o processo de avaliação em EAD? Registre suas reflexões.

Na sequência, sugerimos que você recupere seus primeiros diálogos, os intermediários e os finais e procure elaborar sua síntese, registrar suas críticas e conferir se algo para você se modificou.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **O impacto de um Projeto de Avaliação do Tipo Ilumiativo sobre um sistema educacional.** Educação e Avaliação, São Paulo, n. 1, p. 48-53, jun. 1980.
- ABRAMOWICZ, M. et al. **A melhoria do ensino nas 1ª séries: enfrentando o desafio.** São Paulo: EPU, EDUC, 1987.
- _____. **Avaliação Iluminativa.** In: SEMINÁRIOS TENDÊNCIAS E PRIORIDADES DE CURRÍCULO NA REALIDADE BRASILEIRA, CENAFOR, novembro, 1984.
- _____. **Programa de ensino inovador: implantação e análise crítica.** São Paulo: CLR Balieiro, 1989.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores estudantes de uma faculdade particular vêm o processo em busca de uma caminho.** 1990. Tese (Doutorado) - Programa de Psicologia da Educação, PUC/SP, 1990.
- ALONSO, K. M. **Comunicação Eletrônica.** UNIREDE: 2001.
- ALONSO, K. M. e PRETTI, O. **A Licenciatura em educação Básica: indicadores para uma avaliação.** In: PRETTI, Oreste (Org.). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: Edufmt/NEAD, 1996. p.181-188.
- ALTET, M. **La formación professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques.** Paris: P.U.F. Citado por Philippe Perrenoud Leopold Paquay. Marguerite Altet, Eveline Charlier: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder.** Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AVANZINI, G. **Pédagogies de la Médiation.** Chronique Sociale, Lyon, p. 56-72, 1990. (Collection Formation).
- BAKER, E. L. et al. **Evaluación cognitiva en historia para la aplicación de pruebas a gran escala.** In: WITTRICK, M.C. e BAKER, E. L. (Orgs.). Test y cognición: investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas. Barcelona: Paidós, 1998. p. 175-197.
- BATES, R. et al. **Prática crítica de la administración educativa.** Valência: Universidade de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999.
- _____. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: _____.; MASETTO, M. e MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.

- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, C. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.
- CARDOSO, M. **A avaliação da universidade: concepções e perspectivas**. Universidade e Sociedade, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, set. 1991.
- CARO, F. C. In: **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. GOLDBERG, M. A. e SOUZA, C. P. (Org). São Paulo: EPU, 1982.
- CORREIA, J. A. e MATOS, M. **Do poder à autoridade do professor: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA. Universidade do Porto, 1998. Mimeo.
- CRONBACH, L. In: DE PRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.
- CUNHA, M. I. e LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder da universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma (Org.) Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
- DAVIS, J. C. **Utopia and the ideal society: A study of English utopian writing 1516-1700**. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.
- DINIZ, T. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional: uma abordagem político-pedagógica**. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 150-151, p. 9-11, 2000.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. PUC/SP e FCC/SP, 1989. Mimeo.
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GAGE, L. M. **Hanbook of research on teaching**. Chicago, Rans Mac Nally. 1963.
- GAGNÉ, R. **Como se realiza a Aprendizagem**. Rio de janeiro, Edição: Livros Técnicos Científicos, 1982

- GARCIA, C. M. **Constantes y desafios actuales de la profesión docente.** Revista de Educación, n. 306, p. 205-242, 1995
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria e a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983.
- GOLDBERG, M. A. e SOUZA, C. P. (Org). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios.** São Paulo: EPU, 1982.
- GREEN, F. P. M. **El niño y los medios de comunicación.** Madrid: Morata, 1985, Aguilar, 1970
- GREGO, S. M. D. **A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão.** In: SGUISSARDI, V. (Org.) Avaliação universitária em questão. Campinas: Autores Associados, 1997.
- HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos.** Portugal: Porto Editora Ltda 1994, p. 125.
- HAMILTON, D. **Hadling innovation in the classroom: two scottich examples.** In: REID, W. A. e WALKER, D. F. Case studies in curriculm change. Londres: Toutledge and Kegan Paul, 1975. p. 179-207.
- _____. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1992.
- JONASSEN, D. A. **O uso das novas tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagemwm Construtiva.** In: Em Aberto. Brasília, ano 16, nº 70, 1996.
- KLIEBARD, H. M. **Metaphorical Roots on Curriculum Design.** In: PINAR, W. F. (Org). Curriculum theorizing: the reconceptualist. Bekerley: McCutchan, 1975.
- KOHL, M. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos.** In: LATAILLE, Y. e KOHL, M. et al. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicométricas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992. p. 23-34.
- LEWY, A. (Ed.). **Handbook of curriculun evaluation.** New York: Longmans, 1977
- _____. (Ed.). **Decision oriented evaluation: the case of Israel (1988).** Philadelphia: Internacional Science Services, 1988.
- _____. (Ed.). **Issues in curriculum evaluation.** Curriculum Center-Ministry of Education and Culture. Jerusalém: Israel, 1988.
- LIMA, A. O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1996.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- LÜDKE, E. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- _____, SALLES, M. **A avaliação da aprendizagem na educação superior**. In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (Org.). Universidade futurante. Campinas: Papirus, 1998.
- MARTINS, J. **A avaliação: seus meios e fins**. Educação e Avaliação, n. 1, jun. 1980.
- MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**. Rio de Janeiro, F. Getúlio Vargas, 1983.
- MEIRIEU, P. **Aprender sim, mas como**. Vanise Dresch, 7ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- MOROSINI, M. e LEITE, D. **Avaliação institucional como organizador qualificado**. In: SGUISSARDI, V. (Org.) **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- PATTON, M. Q. et al. **In search of impact: an Analysis of the Utilization of Federal Health Evaluation Research**. In WEISS, C. H. (Ed.). Using social research in public policy making. New York, Heath, 1997.
- PENIN, S. T. S. **O ensino como acontecimento**. Cadernos de Pesquisa, n. 98, ago. 1996.
- PERRENOUD, P. J. e CARDINET L. A. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.
- _____. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- _____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Art Med, 2000.
- PINAR, W. **La reconceptualización en los estudios de currículo**. En: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3ª ed. Madrid: Akal, 1989, p. 231-240 (Pedagogia, 57).
- POPHAN, W. J. e BACKER, E. L. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976
- RODRÍGUES, P. **A avaliação curricular**. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993. p. 15-76.
- RONCA, P. A. C. e TERZI, C. A. **A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento**. 10. ed. São Paulo: Instituto Esplanan, 1991.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação em currículo.** São Paulo, Cortez Autores Associados, 1988.
- SCRIVEN, M. **Perspectivas e procedimentos de avaliação.** In BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L.; MESSICK, R. G. (orgs). Avaliação Educacional II: Pespectivas, Procedimentos, alternativas, por Michael Scriven e Daniel Stufflebeam. Petrópolis. Vozes, 1976, p 11-50.
- SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SGUISSARDI, V. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior.** In: _____. (Org.). Avaliação universitária em questão. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, R. C. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico em biologia.** Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Dissertação de Mestrado.
- SOARES, S. G. **Políticas públicas, qualificação profissional e a educação do trabalhador no final da década de 90 no Brasil: Empregabilidade ou inserção social?** Campinas, 1998. Tese (Doutorado) -Universidade Estadual de Campinas.
- SOUZA, C. P. (Org). **Avaliação do rendimento escolar.** In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). O que há de novo na educação superior? Campinas: Papyrus, 1991.
- SOUZA, S. M. Z. L. **O processo de avaliação das ações de capacitação de recursos humanos do programa EDURURAL/NE: origem e perspectiva atual.** In: Capacitação de Profissionais da Educação: perspectiva para a avaliação/ Gerência do Projeto Capacitação Recursos Humanos EDURURAL/ NE. Belo Horizonte, FAE, IRHJP, 1987.
- _____. **Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, nº 26, p. 111-122, jul/dez, 2002.
- STAKE, R. **Novos Métodos para a Avaliação de Programas Educacionais** In: GOLDBERG, M. A. e SOUZA, C. P. (Org). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.
- STUFFLEBEAM, D. **Evaluation as enlightenment for decision making.** In: BEATTY, W. B. (Ed.). Improving educational assessment. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.
- TYLER, R. W. **The objective and plans for a National Assessment of Educational Progress.** Journal of Education Measurement, 1973.
- VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, n. 80, fev. 1992.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** Campinas, 1993. Tese (Doutorado) - UNICAMP.

- _____. **Práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico.** Uma pesquisa etnográfica na 5ª série do 1º grau. Brasília, UNB, Relatório de Pesquisa, 1994.
- _____. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.** IN: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, S.P: Papirus, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WACHOWICZ, L. A. **A avaliação da aprendizagem escolar.** Curitiba, 1974. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
- _____. **A formação do critério para avaliação da aprendizagem.** Criteria, Curitiba, n. 45, p 258-275, out./dez. 1985.
- _____. **A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada.** In: O que há de novo na Educação Superior - do projeto pedagógico à prática transformadora. Sérgio Castanho e Maria Eugênia Castanho (org). Campinas, São Paulo, Papirus, 2000, p. 99.
- WESS, C. **Pesquisa avaliativa no contexto político.** In: AVALIAÇÃO de Programas Educacionais. São Paulo: EPU, 1982.