

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO
DIRETORIA DE PROJETOS ESPECIAIS
PROJETO A VEZ DO MESTRE

A AUTO-AVALIAÇÃO COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL

GILDETE DOS SANTOS OLIVEIRA

Orientado por: Vilson Sérgio de Carvalho

Brasília, 2009.

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO
DIRETORIA DE PROJETOS ESPECIAIS
PROJETO A VEZ DO MESTRE

A AUTO-AVALIAÇÃO COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência para a
conclusão do curso de pós-
graduação *lato sensu* em Docência
do Ensino Superior

GILDETE DOS SANTOS OLIVEIRA

Brasília, 2009.

AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a Deus, fonte e inspirador de tudo.
A minha família que esteve sempre presente em todas as minhas conquistas.
Aos meus amigos que de forma ou outra me incentivaram a continuar.
A todos eles minha gratidão.*

EPÍGRAFE

*“Enquanto estivermos tentando,
estaremos felizes,
lutando pela definição do indefinido,
pela conquista do impossível,
pelo limite do ilimitado,
pela ilusão de viver.
Quando o impossível torna-se apenas um desafio,
a satisfação está no esforço
e não apenas na realização final.”*

Gandhi

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre a importância da inovação no contexto educacional e dentre as formas possíveis de inovação temos as que concernem a avaliação educacional. Vista por muitos como forma de punição ou de controle ela por muitas vezes não foi utilizada de maneira coerente no ambiente escolar. Hoje faz-se necessário repensar o valor da educação no processo de ensino e aprendizagem. Para isso resolvemos colocar em foco a questão da auto-avaliação no processo pedagógico como forma de incentivar o aluno e o professor a pensar na sua situação frente aos novos desafios educacionais que estão em foco na educação atual. Neste caso utilizamos a pesquisa bibliográfica e as experiências pessoais para chegar a conclusões tais que a adoção da auto-avaliação como forma de avaliar pode servir para mitigar e tentar solucionar problemas de aprendizagem e relacionamento no ambiente escolar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I	
AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	06
CAPÍTULO II	
OS MODELOS AVALIATIVOS.....	19
2.1. Modelo Psicométrico.....	19
2.2. Modelo Sistêmico.....	21
2.3. Modelo Comunicativo ou Psicossocial.....	22
CAPÍTULO III	
TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	25
3.1. Avaliação Diagnóstica.....	25
3.2. Avaliação Formativa.....	27
3.3. Avaliação Somativa.....	29
CAPÍTULO IV	
A AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
BIBLIOGRAFIA.....	44

APRESENTAÇÃO

Nos últimos vinte anos, assistimos a profundas transformações na sociedade mundial que alteravam várias convicções e quebraram antigos paradigmas. As mudanças estenderam-se desde o plano político, permeando a economia e alcançando a esfera cultural. Os avanços técnico-científicos permitiram intensificar o fluxo de informações no mundo, encurtando virtualmente as distancias e impondo uma lógica modernizante global.

Diante das necessidades do capitalismo globalizado, houve uma reordenação de parte das bases produtivas que migraram dos países do norte em direção às economias tidas como emergentes do sul. Isso significou, em muitos casos, a modernização das estruturas de produção e comércio em países que ainda não conseguiram superar os problemas básicos que afligem uma grande maioria de sua população.

Essas transformações notabilizaram o conhecimento como espinha dorsal da nova economia com os pólos de tecnologia vinculando-se a importantes centros acadêmicos. Sem sombra de dúvida, a educação voltou ao centro das discussões e passou a ser um consenso que um diferencial fundamental entre as nações é a capacidade de dominar novas tecnologias.

Todo esse processo resignificou o papel da educação que agora, mais do que nunca, tornou-se uma condição indispensável para a inserção no mercado global.

“No mundo inteiro, a educação suscita um interesse crescente. Conforme os interlocutores, ela é considerada, sucessivamente, como a chave da prosperidade econômica futura, como instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, como a condição *sine qua non* da vitalidade cultural das sociedades cada vez mais orientadas para o lazer, como ponta de lança do progresso social e da igualdade, como a garantia de preservação dos valores democráticos ou como o passaporte para o êxito individual”.(PAPADOPOULUS, 2005, p.20)

Para o Brasil, a educação torna-se um meio para corrigir pelo menos em parte as distorções socioeconômicas e promover o desenvolvimento da nação. Além de acesso crescente das crianças e jovens à escola básica e a ampliação da oferta de vagas no

ensino superior, representada principalmente pela expansão do número de instituições privadas de ensino, faz-se necessária a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A busca pela qualidade na educação tem se defrontado com inúmeras dificuldades, com destaque para as desigualdades sociais, que são o maior empecilho ao desenvolvimento nacional.

Hoje, as pessoas estão cada vez mais informadas e procurando capacitar-se das mais diversas formas para aumentar as suas chances perante de um mundo cada vez mais competitivo. Diante disso, as instituições educacionais precisam rever o seu papel e seus procedimentos. Precisam sintonizar-se com as exigências da sociedade atual, revendo seu modelo de ensino-aprendizagem e sua perspectiva de avaliação. É necessário que as organizações escolares também se adaptem às mudanças e promovam inovações em seus processos.

Os profissionais da educação estão lidando com realidades cada vez mais complexas, enfrentando um volume de informações jamais visto, além de conviverem com a permanente renovação tecnológica.

A mudança continua ocupando o centro na discussão educacional. Desde os anos setenta, ela é concebida como parte de um processo social acelerado. A caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional. Nos últimos quinze anos, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada. A bibliografia sobre o tema destaca que a globalização econômica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Em resumo, falamos de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis.

As instituições educacionais estão no centro das atenções e precisam superar suas dificuldades para acompanhar o forte ritmo das mudanças e tornarem-se a ponta de lança na preparação das futuras gerações, para que estas possam assumir o seu lugar num mundo em permanente mutação.

Na maioria das vezes, para que as mudanças ocorram, são necessários estímulos externos e propostas por parte dos gestores, para remover uma instituição ancorada na sua inércia e para despertar um corpo docente que, muitas vezes, tem sido preparado para a reprodução de idéias e não para o enfrentamento de novas situações.

A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente, isto se atender à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, largamente aceitas. “*As escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes*” (THURLER, 2001, p.10).

O professor, mesmo diante da possibilidade de variar os mecanismos de avaliação, tem demonstrado uma preferência pela avaliação tradicional ou costuma valorizar mais essa modalidade. Seja por exercer melhor a função coercitiva, submetendo mais os alunos e dotando o professor de mais poder, o que pode ser traduzido como sinônimo de respeito; seja por se constituir num instrumento de aferição mais direta e com o qual o professor está mais acostumado. Tal postura exige do professor menos criatividade e esforço, tanto na elaboração quanto na correção dos instrumentos, além de proporcionar uma margem de manobra menor aos educandos, com menos oportunidades de sucesso e superação.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação tradicional, pautada em exames escolares por meio de provas, apresenta as seguintes características: tem por objetivo julgar os estudantes e, conseqüentemente, aprová-los; é pontual, pois prioriza o saber do aluno no momento da aplicação das provas ou testes; é seletiva e classificatória, uma vez que exclui os que “não sabem” e classificam os discentes em aprovados ou reprovados; é estática, na medida em que o educando é classificado num determinado nível de aprendizagem e inserido em uma escala, representada usualmente por números; é antidemocrática, pois o educando fica à margem do processo avaliativo; e finalmente representa uma prática pedagógica autoritária, em que o educador se utiliza dessa modalidade educativa como instrumento de poder, muitas vezes, para controlar disciplinadamente os alunos.

Em contraposição a esse modelo, podemos apontar a existência do modelo subjetivista que admite a predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Sua

influencia se faz presente na produção de pesquisas centradas no indivíduo e na análise da relação professor-aluno, provocando o surgimento de modelos de avaliação mais completos e abrangentes, o que resultou em estudos sobre a avaliação formativa. Nesse modelo, respeita-se o ritmo individual, valoriza-se a auto-avaliação pelo aluno e observam-se aspectos afetivos, analisando as condições emocionais que interferem no processo de aprendizagem. Passa-se a ter, como unidade de análise na avaliação educacional também, o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica, partindo-se do princípio de que a construção do conhecimento parte do homem exercendo sua atividade, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas e produzindo a realidade. É por isso que se torna fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana.

No tocante à avaliação, a utilização da auto-avaliação pode ser analisada da perspectiva da inovação, pois representa uma possibilidade de variar os mecanismos de avaliação, deslocando o eixo tradicionalmente centrado no professor em direção ao aluno, que passa a exercer um papel mais ativo no seu processo formativo.

Percebemos que mesmo diante de uma proposta pedagógica que avalia iniciativas inovadoras, seja na condução das aulas, no modelo avaliativo ou mesmo na relação interdisciplinar, pouco foi realizado na prática cotidiana. Em alguns encontros pedagógicos ao longo da implantação da proposta pedagógica, foram reafirmadas diversas e inovadoras possibilidades de trabalho incluso na avaliação. Em um desses encontros, inclusive, tivemos a oportunidade de apresentar uma forma de utilizar a auto-avaliação que na ocasião trabalhamos com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Comentamos com os outros docentes os resultados surpreendentes e muito interessantes que tinha obtido com essa experiência. Mesmo assim, parece que não se sentiram sensibilizados. Com isso, concluímos que mesmo perante as possibilidades, alguns estímulos e clima institucional favorável, os docentes encontram dificuldades em inovar seu trabalho pedagógico, especialmente seu método de ensino e modelos avaliativos.

Compreender as barreiras à inovação educacional a partir especificamente da análise das dificuldades que impedem os professores de utilizarem em auto-avaliação pelo aluno como elemento inovador.

Escolhemos como meio para estudar as barreiras no desenvolvimento de um trabalho pedagógico inovador, as dificuldades para utilizar a auto-avaliação como parte do processo avaliativo, haja vista a sua utilização na escola pesquisada.

Está sendo considerada nesta pesquisa a auto-avaliação como elemento de inovação educacional a partir do seguinte conceito: *“Inovação é a seqüência de atividades pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar a unidade, alguma parte dela ou a sociedade mais ampla”* (WEST & FARR apud BRUNO-FARIA, 2003, p.121).

Com esse trabalho pretendemos contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre as barreiras às inovações educativas visando o delineamento posterior de estratégias para sua superação.

Salientamos que muitos desafios têm rondado o ensino hoje em dia: formação docente, gestão das instituições de ensino, políticas públicas no âmbito da educação, exigências dos pais e responsáveis, além das expectativas dos alunos. Esses desafios e as prioridades que o ensino enfrenta atualmente são complexos numerosos, fornecendo impulso e motivo para as inovações educativas que devem ser contextualizadas no panorama globalizado em que nos encontramos. Daí a necessidade de multiplicar esforços no sentido de ampliar os estudos sobre as barreiras à inovação, contribuindo para maximizar o potencial inovador educacional tão necessário no momento atual da educação brasileira.

Para o desenvolvimento do trabalho adotamos uma metodologia que propõem a análise sistêmica de referencial bibliográfico. Na primeira etapa buscamos o material de leitura e lemos, logo após desenvolvemos o trabalho com base em conteúdo teórico e experiências vivenciadas e descritas nas fundamentações encontradas. Por fim, buscamos realizar considerações de acordo com a fundamentação teórica proposta.

O trabalho se divide em 4 capítulos sendo o primeiro uma abordagem geral sobre a avaliação, o segundo sobre os modelos avaliativos, o terceiro disserta a respeito dos tipos de avaliação da aprendizagem, no quarto discorremos sobre a auto avaliação da aprendizagem a fim de propormos considerações finais.

CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao se propor um estudo focado na inovação, elegemos entre várias ações inovadoras possíveis, o processo de auto-avaliação como elemento potencial de inovação. O fato dos docentes de uma dada instituição não utilizarem a auto-avaliação como parte do processo de avaliação da aprendizagem, mesmo estando previsto na proposta pedagógica, preferindo manter-se atrelado ao modelo tradicional calcado em provas e testes, chamou a nossa atenção. Que possíveis barreiras impedem ou neutralizam a capacidade inovadora dos professores? Por que é tão difícil romper com a inércia? Que fatores impedem os docentes de diversificarem o seu processo avaliativo?

Diante dessas questões, começamos a pesquisar a literatura que trata sobre a inovação educacional e num segundo momento, sobre a auto-avaliação para desenvolver uma fundamentação teórica adequada como suporte necessário à pesquisa.

“Na avaliação das aprendizagens, percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem”
(ÁLVAREZ MENDEZ, 2002, p. 64)

Nas últimas décadas, as exigências crescentes de mudanças no modelo e papel da educação, num mundo em rápida mutação, têm colocado o significado da avaliação no centro dos debates.

As práticas avaliativas incompatíveis com a educação democrática tem sido alvo de críticas constantes. Observamos um consenso entre os estudiosos da necessidade de superar o sentido classificatório e excludente que historicamente dominou o processo avaliativo, faz-se necessário, em caráter de urgência, que a avaliação respeite as diferenças individuais e esteja a serviço da aprendizagem e não da medida.

“Quando a avaliação é realizada alheia à aprendizagem, quem é avaliado acode ao momento da recepção como recurso de salvação. Quando a avaliação e a aprendizagem ocorrem simultaneamente, quem é avaliado produz, cria,

discrimina, imagina, analisa, duvida, necessita constatar, erra e corrige, elabora respostas, formula perguntas quando surgem as dúvidas, pede ajuda, busca em outras fontes, avalia. Ou seja, põe em prática o conhecimento e sua capacidade de argumentar. Age de um modo consciente e responsável sobre a sua própria aprendizagem” (Id. 2002, p.65).

Freire (1998), ao refletir sobre a importância do olhar do educador buscando as particularidades em meio à diversidade, ressalta:

“Um educador deve educar a fome do desejo, pois um dos sintomas de estar vivo é a fome de desejo de crescer, de querer, de aprender e, para os educadores, também de ensinar. Educadores devem olhar, observar, estar atentos ao outro – o aluno – e procurar buscar o significado de seu desejo, em seu ritmo próprio. Em outras palavras, é isso o que se quer dizer quando se apontam para as diferenças individuais e tempo de aprendizagem”(p.83).

A autora enfatiza que a concepção autoritária, ao contrário da atenção, quando nega somente, castra a expressão do desejo do aluno; quando defende a passividade, a homogeneidade, quando doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do aluno um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham; educa para a morte, pois desejo e criação foram soterrados (FREIRE, 1998).

A partir desta análise, podemos comparar tudo isso com um sistema escolar repetitivo e pouco inovador e que conseqüentemente tem como processo de avaliação aquele que só cobra e exige o máximo, de forma implacável, não considerando o aluno como uma unidade complexa.

Ainda sobre o sistema escolar Eizirik (1992, apud BAPTISTA *et al.*, 2006) chama a atenção para o complexo tecido social que é a instituição de ensino, em que professores, alunos, coordenadores, supervisores, etc, estabelecem suas relações a partir de uma delicada trama de micropoderes. Para a autora, é necessário que a escola esteja atenta para os diversos saberes que permeiam a sala de aula e não apenas fixar-se naqueles mais palpáveis, como os conteúdos das disciplinas e os resultados da avaliação, focados numa relação verticalizada em que ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender.

Com a intenção de o aluno adquirir novas formas de pensar, buscando a análise de problemas sob novos prismas, Silveira (1998) aponta a cobrança da sociedade por uma formação pluridisciplinar, multifacetada, que leve o aluno a procurar a solução de problemas.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos.

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções.

“Não podemos deixar de levar em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola foi socializada em um determinado modo de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno de ontem, isto é, a tradição recebida, que transmite e reforça normas e critérios assumidos de um modo acrítico, e à qual hoje se adere ou à qual se integra” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 43).

Assim percebemos, pela análise dos autores que citam a avaliação ou se referem ao fazer pedagógico, que se torna necessário ao sistema escolar conhecer essas variações que envolvem o saber e as pessoas relacionadas a ele, seja da parte de quem o

transmite ou de quem o recebe: “A avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se sabe, ou de que se descobre, progressivamente, sobre ele” (HADJI, 2001, p. 42).

A avaliação é um elemento importante na organização escolar, pois estrutura o trabalho dos professores, alunos e direção. Deve ser considerada parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas.

Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação, didática, trabalho independente. Um aspecto particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados.

“O planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se definam objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelo grupo de estudantes, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas, tarefas individuais. Da mesma forma, a seleção de conteúdos proposta pela escola precisa ser lida criticamente, analisando-se tais propostas em sua essencialidade” (HOFFMANN, 2004, p. 43).

A ação educativa da escola pressupõe objetivos. Todo professor estabelece metas para seu trabalho docente. Como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor prevê os objetivos de seu ensino, está, também, propondo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

Avaliar nesse caso é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos. É a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados de

aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente e de forma operacional, para que sejam um guia seguro na definição de avaliação e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados para se avaliar.

O propósito fundamental da avaliação é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes. Ao iniciar um ano letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas.

Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades de ensino-aprendizagem, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno acerca do que já foi assimilado e do que ainda precisa ser dominado. Porém, se um grupo não se alcança as competências e habilidades previstas, cabe ao professor repensar sua prática docente a fim de proporcionar as condições que permitirão êxito na aprendizagem por parte dos alunos.

Ainda sobre o propósito da avaliação da aprendizagem, Luckesi (1996), afirma:

“A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lúcido modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários”(p.66).

É muito freqüente a existência de turmas heterogêneas, em que o nível de conhecimento dos educandos varia, embora eles estejam na mesma turma. Devido às diferenças individuais, alguns educandos aprendem mais rapidamente do que outros. Também no que se refere à retenção da aprendizagem, alguns alunos tem mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. Portanto, o professor precisa, antes de tudo, verificar se seus alunos dominam ou não os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, isto é, se apresentam as

habilidades e os conhecimentos prévios necessários, sem os quais não poderão vencer os objetivos previstos.

Assim, a avaliação não apenas fornece dados para que o professor possa aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

Portanto, entendemos que a avaliação deve estar sintonizada com as atividades desenvolvidas, procurando o aperfeiçoamento do processo pedagógico em busca de bons resultados, estando sempre em harmonia com os objetivos adquiridos e utilizados no processo. Todo processo educacional é avaliado para saber se o caminho certo está sendo percorrido. É necessário um acompanhamento e este é feito através da avaliação que dará os detalhes do crescimento do processo de aprendizagem.

“A definição de quem será avaliado alia-se às finalidades. Uma avaliação voltada basicamente para a aprovação ou reprovação, certamente, terá como alvo apenas o aluno, que será avaliado somente pelo professor. A avaliação do trabalho e de todos os que dele participam insere-se no entendimento de avaliação comprometida com o sucesso de todos” (VILLAS BOAS *apud* VEIGA e FONSECA, 2001, p. 191).

Deste ponto de vista, a avaliação escolar serve como instrumento de controle social e proporciona a reprodução dos valores da sociedade dominante nos alunos aos limites que a vida social anuncia. A avaliação irá selecionar o bom aluno do mau aluno e nessa perspectiva, hierarquiza, seleciona, classifica, verifica, rotula, aliena e exclui.

Entendemos que a exclusão não é um fenômeno pertinente apenas ao sistema escolar, mas urgente refletimos sobre o papel que a escola e seu processo avaliativo têm desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania. Afinal, o mundo (do trabalho, da cultura, das diferentes formas de comunicação) exige, cada vez mais, a compreensão e o domínio de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, além da formação de valores éticos renovados, para que todos possam compartilhar de uma vida plena. São estas as exigências que ela terá (ou não) a sua existência mais valorizada.

Esta escola, este lugar insubstituível na sociedade democrática, tem função relevante: colocar os seus alunos nas melhores condições para interagir com este mundo cheio de contradições e desafios.

Avaliar para reproduzir o espírito competitivo existente na sociedade também pode significar a perda de valores importantíssimos para a convivência humana e para a formação do conceito de cidadania. As relações afetivas e as solidariedades se deterioraram neste modelo.

Assim, uma escola comprometida com um novo tipo de sociedade democrática, solidária, participativa, fundada em valores que possibilitem o exercício da cidadania, reconhece a singularidade das pessoas e sua própria, considera que a avaliação é um meio para diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os desvios da caminhada escolar, de forma a redefinir as ações pedagógicas para o êxito da construção dos saberes pelos alunos.

A avaliação tem de se adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho do processo. É ela que orienta o processo de compreensão por parte dos professores em relação aos processos que os alunos usam para aprender a reter o que lhe ensinam. O professor que não estiver só preocupado em “detectar” os resultados insuficientes e classificá-los poderá investigar o estágio de desenvolvimento do aluno.

Hoffmann (2004) lembra que a aprendizagem é um caminhar constante:

“O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre. Para que se trabalhe na diversidade dos alunos, é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade, compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas”(p. 7).

Quando o sentido da avaliação deixa de ser a busca da resposta certa, cria-se o espaço para que as diversas respostas possíveis sejam confrontadas, gerando novos olhares, percepções e conhecimentos. Da mesma forma, os conceitos atribuídos pelos professores aos alunos não poderão ter caráter de permanência; um aluno considerado com conceito não satisfatório, num determinado momento da avaliação, jamais poderá ser visto como incapaz de ultrapassar esta condição.

Os alunos precisam de tempo para exercitar suas competências e interagir com o conhecimento, pois a aprendizagem é de natureza processual. Quem está aprendendo não passa, de um dia para outro, de uma situação de “*não saber nada*” para a de “*saber tudo*”. Quem está aprendendo transita entre as dúvidas e as incertezas, entre o que hoje não é significativo e o que amanhã poderá ser.

Vai processando as informações que recebe até que as informações novas e significativas se tornem parte de seu desenvolvimento real, até que surjam novos desafios e o processo continue possibilitando novas aquisições de conceitos.

Na aprendizagem, o aluno sempre alcança progresso e deve prosseguir do ponto em que parou. Admitir começar tudo de novo, repetir é desconsiderar a natureza do processo. Só a consideração conjunta do produto e do processo permite ao professor estabelecer interpretações adequadas sobre o desempenho dos alunos. Dependendo desse desempenho, às vezes é preciso rever o que foi proposto.

Outro aspecto do processo é a discussão coletiva da avaliação realizada. Professor e aluno podem discutir a subjetividade da apropriação do conhecimento e o critério utilizado para o julgamento da realidade. Assim, propiciando ao aluno a reflexão, ele cresce como pessoa, como cidadão crítico e aprende também a assumir seus compromissos:

“A prática da avaliação deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participado, onde professor e aluno, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, cada qual assumindo seu papel, comprometem-se com a construção do conhecimento e com a formação de um profissional competente... Rechaça-se a adoção da avaliação como forma de exercício do poder, recaído sua ênfase sobre o ensino e a aprendizagem significativa” (SORDI, 1999, p. 32).

Do ponto de vista do aluno, a qualidade principal do professor está na arte de orientar. Primeiro, está claro que orientar é também avaliar. A habilidade de conduzir o aluno para frente, abrindo-lhe oportunidades cada vez mais promissoras, motivando sua potencialidade, apoiando os êxitos e progressos, depende intrinsecamente da capacidade avaliativa de orientar para saber com precisão do trajeto evolutivo como um todo.

Neste sentido, a avaliação é contínua, pois é processo, é acompanhamento da aprendizagem, é a identificação das conquistas, do desenvolvimento real, é a intervenção mediadora do professor, é a busca constante do desenvolvimento potencial. O trabalho de avaliação continuada deveria ser levado e feito durante todo o transcurso da execução, procedimento que diminuiria deficiências de aprendizagem e, conseqüentemente, reprovações.

Assim, por meio da continuidade, o professor pode socorrer imediatamente o educando que não esteja se saindo satisfatoriamente bem nos estudos. Quanto mais o professor puser em prática a avaliação de continuidade, menores serão as probabilidades de insucessos nos estudos, uma vez que os educandos com deficiência poderão ser atendidos a tempo.

De acordo com o exposto, podemos concluir que a prática avaliativa é a revelação da identidade pedagógica, da intencionalidade no currículo e da concepção de ensino. Igualmente, passa a ser expressão da mentalidade do educador, da sua visão de mundo, ajustada ou não a um tempo histórico, e a tradução de suas profundas intenções como um dos principais arquitetos de uma nova sociedade. Tal prática, composta de tantos mitos, rituais e obrigações, é a grande reguladora do tônus das relações sociais na escola e de sua ampla rede de conexões externas.

Assim, faz diferença a escola que tem por fim último a ênfase seletiva e classificatória, e aquela outra que, mesmo sofrendo pressões sociais, tenta, timidamente, valorizar e otimizar as habilidades de pensamento, a integração de conhecimentos e a estruturação da personalidade da pessoa vista como um todo. Nessa opção escolar, valoriza-se a expressão dos saberes múltiplos e sua inclusão interpretativa e crítica na realidade. Aqui, a razão ilumina o conhecimento e este não sobrevive sem aquela.

É justamente por isso que, nas constantes ondas reformistas e reformadoras e na procura de inovações, coloca-se a avaliação em lugar de destaque na mesa de debates, com a densa expectativa de, por ela, perseguir, orientar e determinar algumas conquistas e outros avanços. Ela é força inicial e iniciadora de mudanças e transformações. É quase uma necessidade.

Por outro lado, a avaliação é ainda o principal canal de interlocução entre escola e família, espécie de fio condutor longínquo e bimestral, que liga aquela a esta. Senão o único é um dos principais locais de comunicação, espaço inteligível em que os pais ouvem e falam a mesma língua dos educadores. Todavia, por ela, muitas vezes, exigem-se modelos mais conservadores, pedem-se resultados objetivos, padrões classificatórios e a localização em escalas quase sempre rígidas. Dessa forma, o processo de inovação se encolhe.

As novas concepções que cercam o sistema de avaliação escolar remetem para dimensionar e olhar a ação pedagógica numa visão otimista e otimizadora. Não se pode mais conceber educação que não busque a autonomia, o exercício da cidadania e a vivência de densos projetos de responsabilidade individual e coletiva; tais dimensões estão nas entrelinhas da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Neste cenário de oscilações de desejos e de leis, confirma-se a necessidade e a complexidade de investir na transformação dos nossos processos avaliatórios, mais exequíveis para as necessidades do mundo contemporâneo, justamente para atingir os anseios de nossas crianças e dos jovens. Lembremo-nos de que estes não são os mesmos de há trinta anos, tendo processos de construção de conhecimentos completamente diferentes.

Assim, modificar os processos avaliativos pressupõe alterar profundamente a instituição escolar em suas dimensões política, organizacional, didática, curricular, as relações pedagógicas, os contratos de trabalho com os professores, as relações com os alunos, na formação de educadores na Universidade, nas exigências dos programas e nas relações família-escola. É a procura incessante de novas formas de incluir no currículo não só as informações, como também as outras interfaces da comunidade e da cultura.

Então, modificar a avaliação significa modernizar, transgredir os limites apertados do tempo de cada disciplina científica, oxigenar a relação interpessoal entre educadores e educandos, historicamente asfixiante. Finalmente, significa trazer para a grade curricular uma diversidade incrível de referenciais da realidade, aceitar e permitir a entrada de vozes até então silenciadas pelos cânones tradicionalmente aceitos como verdades absolutas e inquestionáveis.

Assim entendido, a modificação curricular significará acolher a integração e a inteireza de um tempo mais longo para se viver na escola, nela posicionando o aprender e o ensinar em outro marco, em um eixo paradigmático, em outras propostas de trabalho coletivo e individual.

De acordo com Sordi (1995):

“A globalidade do projeto só se alcançará através da íntima articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais se inscreve a prática da avaliação. Ficam claras, especialmente na forma como organizamos o processo de avaliação, as reais chances que temos de informar qual a proposta pedagógica que verdadeiramente iremos executar, independente daquela que anunciamos em nosso discurso”(p.29).

Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido diverso. De uma forte associação a uma idéia de medida, vista como um ato técnico remetido para os peritos, este entendimento tem progressivamente vindo a deslocar-se para o de avaliação como um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado (Leal, 1992). Como afirma Hadgi (1997), “*o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social*” (p. 31).

Também as funções da avaliação têm vindo a ampliar-se. Dirigida sobretudo a uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica, que encara a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem. “*A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa*” (Despacho Normativo, nº 30/2001, ponto 2.). É nesta perspectiva de avaliação como ato de regulação das aprendizagens, em particular, que nos iremos centrar.

Entendemos por regulação da aprendizagem todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. Assim, todo e qualquer ato de regulação tem necessariamente que passar por um papel ativo do aluno.

Estamos aqui a assumir as teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta atividade implica inevitavelmente a ação do próprio. Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio. Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação.

A co-avaliação entre pares é um outro processo de regulação que oferece igualmente potencialidades. É um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito. Implica outros, mas envolve igualmente o próprio. Reconhecendo a interação social como um recurso fundamental na construção do conhecimento, é através de situações de comunicação, que os alunos em interação são colocados “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor idéias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99).

Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

A auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Nunziati (1990) aponta algumas razões que destacam a importância deste processo de regulação das aprendizagens, quando comparado com a regulação externa levada a cabo pelo professor:

- o itinerário de aprendizagem do aluno, bem como os seus procedimentos não seguem, necessariamente, a lógica da disciplina, nem tão pouco a do professor, considerado como um perito;
- o dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos;
- a ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que o cometem e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes.

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva. “*É a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende*” (Hadji, 1997, p. 95). É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz.

Note-se que a distinção entre o autocontrole e a metacognição assenta em que a segunda é consciente e refletida, enquanto a primeira é uma componente natural da ação, é tácita e espontânea, sendo parte constituinte das ações complexas que o ser humano leva a cabo (Nunziati, 1990). Por exemplo, quando um aluno risca o que fez ou recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho.

CAPÍTULO II – OS MODELOS AVALIATIVOS

As referências teóricas que dão suporte às práticas avaliativas, predominantemente levadas às salas de aula, estão vinculadas a enfoques que relacionam-se a determinados contextos históricos. Com isso torna-se necessário definir e esclarecer os modelos de avaliação mais comuns.

O primeiro modelo abordado, o psicométrico, é o mais antigo e tem suas origens no início do século XX atrelado aos positivistas. O segundo modelo, o sistêmico, está associado às mudanças paradigmáticas produzidas a partir dos anos 60, com destaque para o avanço da psicologia cognitivista. O terceiro modelo, o comunicativo ou psicossocial, que ganhou força nos últimos vinte e cinco anos, tem sua relevância no contexto social em que se produz a aprendizagem abrindo novas perspectivas. A seguir cada modelo será tratado brevemente, para que depois sejam apresentados os tipos de avaliação.

2.1. Modelo Psicométrico

É a concepção mais antiga de avaliação em educação. Hadji (1994, p. 36) afirma que *“historicamente o desenvolvimento da avaliação está ligado ao da medida”*. Esta fase, ligada ao modelo psicométrico, associa a transmissão do conhecimento ao ensino e, por esta razão, a aprendizagem é aqui entendida como capacidade de reproduzir o que o professor faz.

Na fase da avaliação como medida, são identificados três períodos: (a) fase do teste (1920-1940)-que corresponde a uma procura de controle dos resultados e dos desempenhos com a ajuda de provas objetivas e estandarizadas; (b) II Guerra Mundial e pós-guerra – caracterizado pela criação de instrumentos que medissem e controlassem a eficácia dos soldados e (c) o período da avaliação – cujo objetivo é medir a coerência dos sistemas educativos bem como dos seus rendimentos/eficácia.

O inconveniente maior de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é “diretamente mensurável” (HADJI, 1994, p. 36) é o fato de que esta concepção despreza toda uma metodologia de avaliação extremamente rica – a avaliação qualitativa. A avaliação no modelo psicométrico ocorre em momentos especialmente criados para este

fim e os seus resultados, que pouco ou nada influenciam as práticas do formador, são expressos por um valor numérico – a nota.

O modelo psicométrico tem como foco medir preferencialmente resultados de aprendizagem como um alvo a ser atingido, vinculando os objetivos com a avaliação. Precisa-se claramente as finalidades educativas desejadas e, mediante a avaliação, mede-se o grau de sucesso obtido (TYLER apud QUINQUER *et al.*, 2003).

Quinquer (2003) afirma que:

“As teorias condutistas sobre a aprendizagem dão consistência ao modelo: os objetivos descrevem “reações ou condutas observáveis no sujeito que se mostram externamente e podem ser medidas com a avaliação, enquanto diversas taxonomias tentam classificar e ordenar as capacidades – formuladas por meio dos objetivos – que a escola desenvolverá nos alunos. Possivelmente, a mais conhecida dessas taxonomias seja a de Bloom e sua equipe (1996), mesmo que haja muitas outras, todas procuram unificar o contexto de referências do trabalho docente e facilitar o intercâmbio de idéias e materiais entre avaliadores. Apesar de que para Tyler (1942) a avaliação contempla as funções de ajustar e realimentar o processo, na prática tende-se a convertê-la em um fato terminal, que se realiza quando concluída a etapa ensino-aprendizagem. Assim, restringem-se muito as possibilidades de ação e se situam os resultados de aprendizagem como um alvo a ser atingido, dando-lhes importância inusitada”(p. 16).

Conforme a autora, os métodos que os técnicos em avaliação consideram mais adequados para medir os resultados são a validade e a confiabilidade, já que a avaliação deve ser mais “científica”, “objetiva” e “qualificável” possível, seguindo os princípios do positivismo então em voga:

“Essas concepções adquirem força no momento em que a ciência se concebe a partir de uma única perspectiva, e as chamadas ciências sociais tendem a utilizar métodos próprios das ciências experimentais. Avaliar adquire então conotações “técnicas” e de “cientificidade” impensáveis anteriormente, enquanto as provas tipo teste aparecem como a maneira mais “objetiva” e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados” (QUINQUER, 2003, p. 16-17).

Sobre a vigência que deve ou te esse modelo em nosso contexto educacional, a autora faz a seguinte reflexão:

“Sabe-se que, durante muito tempo, a avaliação constituiu quase exclusivamente em medir resultados finais de aprendizagem. Assim, a função social da avaliação, quer dizer, a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes, foi muito relevante que a função pedagógica de análise dos processos e de detenção dos obstáculos ou problemas de aprendizagem. Além disso, muitas práticas de avaliação de antes e de agora estão impregnadas por esse modelo. A idéia de que se pode medir qualquer tipo de aprendizagem e de que avaliar é algo ‘técnico’, ‘preciso’, ‘objetivo’ e inclusive ‘científico’ aparece como pano de fundo de determinadas concepções de alguns professores sobre a avaliação” (QUINQUER, 2003, p. 17).

2.2. Modelo Sistêmico

De acordo com Quinquer (2003) as mudanças de paradigmas científicos a partir da década de 60 refletiram sobre a forma de se vê a aprendizagem e conseqüentemente a avaliação. Ocorreu o avanço de concepções, implementação de novas orientações e rediscussão de conceitos. A avaliação passa a atuar como instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos estudantes, tornando-se prioritariamente formativa.

Assim, no que se refere à avaliação, os métodos qualitativos (a observação, as entrevistas, o cotidiano da sala de aula) que tem como objetivo principal detectar as dificuldades e resolver os problemas assumem singular importância. Já a objetividade da ciência, importante no modelo anterior, pautada nas concepções unitaristas, que obrigam as ciências sociais a seguir os métodos das ciências experimentais, passa a ser questionado.

Sobre a avaliação, Quinquer (2003, p. 18) afirma:

“[...] a avaliação se diversifica desenvolvendo novas modalidades e se articula em um sistema ou dispositivo pedagógico em que o professor é o agente principal. Das múltiplas funções e tarefas que tem sob a sua responsabilidade, destacam-se algumas relacionadas com a avaliação: realizar um diagnóstico inicial e readaptar a programação em função dos resultados; garantir uma

seqüência adequada do processo (avaliação formativa), detectando erros e dificuldades; estabelecer diversos mecanismos de regulação (retroalimentação, proativa, interativa); reforçar os êxitos; verificar, finalmente, os resultados mediante uma avaliação somativa ou final”(p.18).

Sobre a repercussão que o modelo sistêmico tem nas práticas avaliativas do nosso contexto educacional, a autora esclarece:

“Muitos docentes modificaram suas práticas anteriores para acolher alguns princípios desse modelo. Assim, procuram informar-se sobre os conhecimentos iniciais de seus alunos, muitas vezes de maneira não-instrumentada, ou seja, sem aplicar uma prova; também adaptam com mais freqüência as programações e consideram não apenas os resultados, mas também os processos, acompanhando o trabalho diário dos alunos” (QUINQUER, 2003, p. 18).

Contudo, a autora alerta para o fato de que, mesmo que o modelo de avaliação formativa possua potencial para conduzir e regular a aprendizagem, o modelo sistêmico possui mecanismos que reduzem notavelmente suas possibilidades de aplicação real na prática. Portanto, deixa o seguinte questionamento:

“É possível diagnosticar realmente as causas que provocam os erros de aprendizagem? E, nesse caso, as intervenções corretivas realizadas são adequadas? Em que contexto se podem avaliar efetivamente essas intervenções se, em aula, muitas vezes isso é difícil e não costuma haver nas escolas horas dedicadas à consulta ou ao reforço da matéria? Além disso, é possível enfrentar repetidamente a grande quantidade de tarefas de uma avaliação formativa? Finalmente, o aumento do número de alunos por professor, o maior número de matérias a estudar ou a maior diversidade entre os estudantes estão entre as dificuldades reconhecidas?”(QUINQUER, 2003, p. 19).

2.3. Modelo Comunicativo ou Psicossocial

O modelo comunicativo ou psicossocial adquire relevância especial no contexto social em que se produz a aprendizagem. Tal modelo como formador da avaliação emancipatória, deve facilitar a função social da escola como “serviço público” e como formadora da cidadania.

A busca do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar à verdade, coletivamente, não elimina a conflitorialidade. A busca de consensos não elimina o dissenso. A finalidade do diálogo e da interação social não é se chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da ação comunicativa e pedagógica. A escola é um sistema, mas é também um mundo vivido.

Segundo Romão (1998) a avaliação pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico vivido – como no paradigma burocrático, necessariamente patológico – ou pode descolonizar esse vivido e viver plenamente a conflitorialidade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações, ou seja, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã. Só assim ela será realmente necessária.

Segundo Quinquer (2003), as possibilidades de a avaliação ser posta em prática com muito menos dificuldades para o professor e mais benefícios para os estudantes, em termos de aprendizagem, estão pautadas na interação professor-aluno e na gestão social da aula.

A autora considera os seguintes aspectos como os mais relevantes:

- A aprendizagem resulta de uma consulta pessoal influenciada pelo contexto social da sala de aula.
- São relevantes as medições e interações sociais que ocorrem entre os atores envolvidos, além da necessidade da realização de processos de negociação que permitam aos agentes implicados compartilharem e apropriarem-se dos objetivos a serem alcançados, bem como dos instrumentos e os critérios de avaliação.
- A avaliação materializa-se num instrumento que melhora a comunicação e permite a aprendizagem.

De acordo ainda com a autora, contudo, alguns problemas não resolvidos pairam sobre o trabalho docente em geral e a avaliação da aprendizagem: conteúdos externos das matérias, que tomam esforços e tempo dos professores; excessivo número de alunos falta de instrumentos de avaliação suficientemente e de materiais que facilitem uma pedagogia diferenciada.

Sobre tais características, afirma Thurler (2001):

“[...] esses componentes formam um sistema, de tal forma que, conhecendo a forma das relações profissionais, possa-se, até certo ponto, predizer o tipo de liderança ou o grau de abertura para fora. No entanto, é necessário distinguir essas dimensões, porque sua independência não é total. Muitos estabelecimentos escolares apresentam características contraditórias, seja por estarem em transição entre dois modelos, ou por serem solicitados por várias culturas e vários modelos de funcionamentos. Essas características são, em parte, as que a pesquisa reconhece nas escolas eficientes e os mecanismos, em parte, os mesmos. Tal fato nada tem de estranho: as escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes” (p.10).

CAPÍTULO III – TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, faz-se referência ao nível de aprendizagem dos educandos, ou seja, o que os alunos aprenderam ou o que eles acham que aprenderam, como aprenderam e para que aprenderam. Basicamente a avaliação apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa.

O primeiro a fazer a distinção entre o conceito de avaliação formativa e somativa, e a utilizar essa denominação, foi Michael Seriven, num estudo que tornou clássico sobre a avaliação do currículo. Esses conceitos se difundiram a partir das obras de Bloom, Hastings e Madaus, estendendo-se aos demais níveis da avaliação. Atualmente, são também de uso corrente no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de objetivar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

É aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os próprios alunos percebem se apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais necessidades de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Resgatar a função diagnóstica da avaliação é essencial para que se de a ela em rumo diverso ao que vem sendo exercitado por meio da avaliação classificatória, pois esta não traz contribuição para o avanço em direção às mudanças. A avaliação diagnóstica se constitui num instrumento dialético do avanço na medida em que é tomada como recurso para reconhecer caminhos percorridos e identificar quais caminhos se devem percorrer.

Para que a prática da avaliação diagnóstica obtenha sucesso, cada educador, em sala de aula, deve estabelecer parceria com seu aluno, na busca pela identificação de necessidades que porventura o aluno não tenha conseguido sanar durante a sua vida escolar e que devam ser superadas paulatinamente, com as devidas intervenções do professor.

A parceria, no entanto, não equivale à total igualdade entre professores e alunos. É mister que o professor seja mais maduro e mais experiente para que possa ajudar o educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

A prática da avaliação diagnóstica em muito contribui para a ultrapassagem do autoritarismo, fruto de uma sociedade conservadora, pautada na domesticação e opressão, cujos reflexos são evidenciados na educação e, por conseguinte, na forma de se avaliar.

O sentido da avaliação diagnóstica, porém, não deve estar relacionado à ausência ou diminuição do rigor na prática da avaliação. Para que realmente seja diagnóstica, a avaliação deverá ser criteriosa quanto ao seu encaminhamento, principalmente porque deverá ser o ponto de partida para a tomada de decisões rumo à solução de problemas.

Nesse processo, cabe ao professor estabelecer previamente o mínimo necessário a ser aprendido, que ele sirva de referencial de reflexão e análise acerca do que poderá ser realizado para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Luckesi (1996) relaciona avaliação com tomada de decisão, afirmando que:

“A avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de ‘não-indiferença’, o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem” (p. 33).

Ainda sobre o tema avaliação, Mediano (1997) declara que:

“Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estatístico e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência e outros. Como diagnóstico, ela será num momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distancia em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (p. 157).

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, constitui-se num maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

A avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correções. Pretende também determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar necessidades e de lhes dar solução.

É realizada também durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades.

Portanto, avaliação formativa visa, fundamentalmente, “*determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução*”, porque “*antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado*”. (TURRA, 1981, p. 185-186).

É principalmente através da avaliação formativa que o discípulo reconhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do educando como o

trabalho do educador. Por isso, a avaliação formativa “pode ser utilizada como um recurso de ensaio e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação clássica causa” (MEDIANO, 1977, p. 35).

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao docente detectar e identificar lacunas na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

É por essa razão que os especialistas informam ser essa modalidade de avaliação “[...] *uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado*” (TURRA, 1981, p. 184). Nesse sentido, “*a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores*” (BLOOM *et al.* 1983).

Perrenoud (1999) considera ser necessário reinventar a avaliação formativa. Segundo ele:

“[...] não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar... Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores” (p. 122-123).

De acordo com Villas Boas (2001):

“[...] a adoção da avaliação formativa implica a existência de cultura avaliativa voltada para o comprometimento com a aprendizagem de cada aluno e de todos os que com ele interagem. Parte-se da crença de que o desenvolvimento do aluno depende do desenvolvimento do professor e da escola... Surge então a necessidade de se identificar o que existe dentro da ‘caixa-preta’ da sala de aula e explorar o potencial da avaliação como parte do trabalho desenvolvido por cada aluno, para a elevação dos seus níveis de desempenho. Para isso, várias

mudanças são necessárias” (VILLAS BOAS *apud* VEIGA e FONSECA, 2001, p. 209).

Portanto, a avaliação formativa deve levar em conta o desempenho do aluno em diversos momentos, cabendo ao professor diversificar as atividades a serem trabalhadas para que o aluno tenha opções quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

3.3. Avaliação Somativa

Tem como objetivo determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

A avaliação somativa é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial ou a avaliação diagnóstica, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final e todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo.

Para se validar as atividades realizadas, é preciso sistematizar o conhecimento do processo seguido. Portanto, há que se conhecer a situação de cada aluno, o seu desempenho ao longo de todo o processo e assim poder tomar as medidas educativas pertinentes, a partir da análise do processo e da progressão que cada aluno seguiu a fim de continuar sua formação.

CAPÍTULO IV - A AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influenciou, também, sobre a concepção de auto-avaliação, que tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de análise do processo de ensino e aprendizagem: o que se aprendeu, o que ainda não se aprendeu e o estabelecimento de futuras ações para que a aprendizagem ocorra.

Antes, a avaliação clássica tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a auto-avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a auto-avaliação assume uma dimensão orientadora.

Em seu artigo sobre avaliação da aprendizagem, Kenski (1995) enfatiza a necessidade de parceria entre professores e alunos na composição do processo de avaliação, considerando-a parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser vinculada à realidade diária da sala de aula.

Dessa forma, um processo de avaliação cuja competência caiba exclusivamente à opinião do professor quanto ao desempenho dos alunos passa a não mais ter sentido. A autora deixa clara a importância da auto-avaliação para um ensino transformador, pois acredita que a partir também desse processo o aluno adquire oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica.

Para tanto, é necessário que a auto-avaliação não seja somente fruto de relatórios estruturados, onde o aluno simplesmente responde, ao final do semestre ou de uma unidade, sobre o seu desempenho. É importante que a auto-avaliação seja vista como parte integrante do contato diário com o conhecimento, levando em consideração a necessidade de o professor proporcionar momentos em que o aluno tenha possibilidade de demonstrar o seu aprendizado.

Segundo Martinez (2003, p. 176), “podemos e devemos possibilitar que o educando seja capaz de valorar por si mesmo como será cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem.” Ainda segundo a autora, “o trabalho em torno da auto-

avaliação é difícil e promissor porque, na medida em que conseguimos realizá-lo, estaremos contribuindo para desenvolver formações complexas associadas à criatividade.”

De acordo com Sordi (1999), a avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano, pois conscientes ou inconscientes julgamos, emitimos opiniões, tomamos partido em diferentes situações apresentadas pela vida e somos também alvos de julgamento. Portanto, o papel que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem torna-se claro. Claro também é o papel da avaliação formativa para a composição de tal processo e seu vínculo com a auto-avaliação como inovação educacional.

A avaliação deve ser um instrumento para estimar o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento na sua futura carreira, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a auto-avaliação desempenha uma função motivadora, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a auto-avaliação desempenha, também, outra: a de feedback ou retroalimentação, pois permite que o aluno reconheça seus erros e acertos.

“Um aspecto fundamental para que a auto-avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma auto-avaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo” (COLS. e MARTI, 1999, p. 100).

Ao se referir a uma avaliação transformadora, Zaballa (1998) declara:

“Quando são homogeneizadoras, fechadas, rotineiras, a avaliação – na função formativa e reguladora que temos atribuído a ela – tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas, que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte dos professores, oferecem a oportunidade para uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo e, portanto, a assegurar sua idoneidade. Também são essas situações que dão margem à auto-avaliação” (p. 220).

Kenski (1995), a respeito dos novos olhares sobre a auto-avaliação, assegura:

“A auto-avaliação não vai ser, apenas, aquela baseada em relatórios estruturados onde os alunos são orientados para responderem sobre o seu comportamento durante as aulas, trabalhos individuais e de grupos, ou sobre o seu interesse pelo assunto estudado. A auto-avaliação do aluno deve proporcionar uma reflexão mais profunda, um momento de parada e de encontro do aluno com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre eles, sujeito da aprendizagem, e o novo saber”(p. 140-141).

Villas Boas (2001) aponta também para a necessidade de parceria entre professor e aluno para compor o sucesso da auto-avaliação:

“A preparação do aluno para se avaliar retoma a questão da concepção do trabalho pedagógico do qual ele participa. A auto-avaliação, no seu verdadeiro sentido, não combina com o trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor. Observa-se o uso da auto-avaliação, em momentos definidos pelo professor e por meio de roteiros ou formulários por ele organizados. Isso deixa o aluno em posição incomoda porque não sabe se pode ser honesto e o que será feito com as informações por ele fornecidas. Quando isso acontece, percebe-se que a auto-avaliação não faz parte do contexto. Utilizá-la porque é ‘moda’ ou porque ‘fica bem’ não faz sentido” (p. 194).

Para a autora, a auto-avaliação que se quer combinada à avaliação formativa articula-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno. Portanto, é usada continuamente pelo e pelo professor e seus resultados destinam-se à melhoria da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho (Idem).

Uma das conseqüências da auto-avaliação é tornar seu resultado objeto de reflexão entre professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de aprimorá-lo fazendo as devidas intervenções quando forem necessárias.

A avaliação inovadora constitui-se num processo crítico e dialógico. Enquanto processo crítico, busca analisar a realidade da sala de aula para a obtenção de informações que permitam identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos da aprendizagem. Como processo dialógico, deve inserir a negociação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem sobre o que, para que e como avaliar.

Antes de ter a função de quantificar o rendimento dos alunos, tal avaliação precisa ser abordada como um processo de busca de qualidade, como meio de busca de desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo para sua inserção social. Assim, deve tornar-se um momento de reflexão, da análise de objetivos.

Para tanto, deve propor os conflitos de idéias, a diversidade de opiniões para ultrapassar a simples aplicação de provas e testes e valorizar a capacidade de raciocínio crítico do aluno, suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades.

Quando a avaliação é concebida como momento de julgar a conduta do aluno e a quantificação de sua aprendizagem, o processo avaliativo perde o seu real valor e o que ocorre é a utilização da avaliação como instrumento de autoritarismo.

Portanto, é necessário que a avaliação seja articulada ao projeto pedagógico da instituição, para que possa propor momentos de crescimento e transformação social, baseados na reflexão, análise de objetivos, busca de qualidade.

A participação do aluno no balanço do trabalho realizado em sala de aula, no trabalho em grupo, em diversificadas atividades de aprendizagem torna-se vantajosa. Porém, não basta somente a participação do aluno na análise de seu desempenho, na identificação das suas aprendizagens e de suas deficiências.

Torna-se necessária a sua participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, no registro das aprendizagens conseguidas ou não, na determinação e planejamento das atividades que ainda faltam realizar. É necessário promover uma forma mais profunda de auto-avaliação.

A auto-avaliação contribui para regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite identificar e compreender as etapas que a constituem, analisar e compreender o porquê de possíveis insucessos e os êxitos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha no início e planificar as tarefas da aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, a identificação dos erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas.

Partindo-se do princípio de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução dos saberes adquiridos, a participação efetiva do aluno na análise de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de identificar deficiências que possam ter ocorrido e poder opinar na busca de soluções, constitui-se como parte da avaliação formativa e da auto-avaliação.

Fato é que o aluno vai compondo sua auto-avaliação espontânea à medida que também recebe informações sobre seu desempenho na realização de tarefas, como um comentário do professor a respeito de algum trabalho realizado, ou ao tomar conhecimento das notas de exercícios ou trabalhos escritos, ou ainda pela análise de sua participação em trabalhos em grupos ou em alguma apresentação; contudo devemos avançar mais acerca do processo de auto-avaliação, pois esta deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem para que tenha um caráter formativo e inovador.

A auto-avaliação é um processo íntimo do sujeito, ao qual o professor, em condições habituais de ensino, não tem acesso.

Para que isto aconteça, alguns procedimentos devem ser seguidos: apropriação dos critérios de avaliação, domínio dos instrumentos de antecipação e planificação. É importante retomar o entendimento da atividade humana, de suas ações e seus sentimentos para a avaliação da aprendizagem, portanto vale retomar as palavras Zaballa (1998).

“[...] na aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, e inclusive mais do que temos consciência. Um olhar, um gesto, uma expressão de alento ou de confiança, uma recusa, um não levar em conta o que se fez, uma manifestação de afeto... tudo isso também funciona como um indicador de avaliação”(p. 220).

O exercício da auto-avaliação é, antes de tudo, o primeiro passo para o processo de aprendizagem e de transformação. Quanto mais preciso e metodológico ele for, mais benefícios serão obtidos.

A auto-avaliação pelo aluno faz parte deste processo de reflexão. A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem,

permite identificar e compreender as etapas que os constituem, analisar e compreender erros e acertos.

Deve-se entender que a auto-avaliação subsidia a construção tanto no plano de trabalho do professor quanto a construção de conhecimento pelo aluno. Para se construir um plano de trabalho, por exemplo, avalia-se diversas informações para se determinar o objetivo do curso, os conteúdos, os métodos, os procedimentos didáticos e de avaliação, e todos esses pontos devem estar articulados.

O plano de trabalho tem como principal característica ser flexível, e por isso mesmo, após sua aplicação, poderá ser reestruturado com a ajuda do professor e do aluno, a auto-avaliação não é um instrumento de averiguar exclusivamente a capacidade de sintetizar, avaliar, julgar para poder formular suas próprias idéias a respeito de um determinado tema.

É necessário que o aluno saiba qual o seu compromisso com a auto-avaliação, que ele saiba por que e para que avaliar, para que possa devidamente construir seus conceitos acerca do que se quer avaliar. É importante também que ele conheça o que será feito com os resultados da auto-avaliação e como eles se articulam com os resultados obtidos em outros procedimentos.

A proposta de avaliação do trabalho pedagógico também pelo aluno implica a necessidade de sua participação na organização desse trabalho. O aluno enfrenta dificuldade ao avaliar um trabalho em que somente cumpriu o que foi estabelecido pelo professor, em que não participou da organização dos critérios a serem avaliados. Portanto, é necessário que o aluno tenha plena consciência dos objetivos da auto-avaliação a que está sendo submetido.

Martinez (2003), sobre a necessidade de parceria entre professor-aluno na construção do processo de auto-avaliação afirma que:

“[...] sem dúvida, a auto-avaliação é um momento essencial do processo geral de avaliação, como elemento corretor para chegar aos objetivos pessoais assumidos, e só é possível dentro de uma comunicação individualizada professor-aluno, tendo metas qualitativas concretas a alcançar na atividade e não um resultado centrado na pessoa, que atende contra a auto-estima” (p.178).

A relação professor-aluno é fundamental para que a auto-avaliação pelo aluno se realize baseada na confiança e na honestidade. Para que isso ocorra, é importante que o professor esclareça para seu aluno o que será feito como os resultados obtidos a partir da sua auto-avaliação; é importante que haja confiança e entrosamento entre professor e aluno, para que honestidade nas informações apresentadas; é importante que o aluno tenha consciência de que o resultado da sua auto-avaliação pode contribuir para se repensar as propostas do trabalho pedagógico que envolve a relação professor-aluno e também pode servir de instrumento de reflexão sobre as propostas do projeto pedagógico apresentadas pela instituição.

Porém, para que isto de fato ocorra, é necessário que o professor discuta com o grande grupo e, se for o caso, com cada aluno em particular, os resultados da auto-avaliação.

Se a auto-avaliação permite verificar também diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela ajuda a determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A relação entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos de ensino é por demais evidente. Quando a classe, durante ou ao final de uma unidade de ensino, é convidada a auto-avaliar-se e os alunos apresentam a conclusão individual e consciente que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tende a concluir que seus procedimentos de ensino foram adequados.

Entendemos que a adoção da verdadeira auto-avaliação traz a necessidade de compreender que o trabalho pedagógico pertence a professores e alunos. A auto-avaliação destina-se também a oferecer informações sobre o aluno, por ele próprio. Os seus resultados, combinados com outros procedimentos é que ajudarão a reorganizar o trabalho pedagógico.

“Um processo de auto-avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e

condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, porque resolveu um problema de matemática utilizando-se de determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer” (HOFFMANN, 2004, p. 53).

Hoffmann (2004) atenta para a necessidade de o professor refletir sobre o trabalho pedagógico a partir da auto-avaliação pelo aluno:

“Para o aluno auto-avaliar-se é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o que, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. Nesse sentido, o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos.

Ao promover tais ações e desafiar os estudantes a refletir, o professor também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de auto-avaliação. Seus registros e anotações o auxiliarão nesse sentido, por objetivar o seu pensamento sobre o aluno, levando-o a tomar novas decisões” (p. 54).

Da mesma forma, quando a classe realiza a auto-avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho consciente e sincero, o professor deve, em primeiro lugar, questionar a eficácia do seu trabalho didático. Como poderá motivar mais seus alunos? Deverá redefinir os conteúdos programáticos? Utilizar procedimentos mais eficazes para introduzir e fixar os conteúdos? Sua linguagem está adequada aos alunos, suas explicações estão sendo devidamente compreendidas? Ele

exige apenas informações memorizadas ou permite que seus alunos descubram novas formas de aplicar as noções aprendidas em situações variadas?

Essas perguntas e outras mais o professor pode fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe a ele replanejar a sua atuação didática, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Hadji (2001) afirma que:

“A auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação; e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante” (p.104).

Um dos problemas didáticos mais frequentes é o da não-integração dos critérios e processos de auto-avaliação na dinâmica geral do ensino:

“Avalia-se com um quadro de referencia diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora da auto-avaliação), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora” (MARQUES, 1977, p. 46).

A tarefa de auto-avaliar deve começar no primeiro dia de aula. Logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a estimulá-los. Só assim poderá

adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do educador será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os educandos.

O mestre deve procurar conseguir essas informações através de todos os meios que estejam ao seu alcance: entrevistas com os alunos, observação do comportamento, entrevista com pessoas que conheçam os discentes, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc. é interessante lembrar que a forma de encarar e realizar a auto-avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir as aprendizagens de qualidade social tem sido a maior preocupação dos sistemas educacionais e dos centros produtores de conhecimento desse país, se considerarmos que historicamente o fracasso escolar (altos índices de repetência, evasão e analfabetismo funcional) vem marcando tragicamente a trajetória da educação brasileira.

Acreditar que as notas ou conceitos possam por si só explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou retenção, sem que sejam analisados o processo de ensino-aprendizagem, as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos, é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente reducionista, reduzindo as possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem e ensino.

A avaliação, unicamente, “medida”, ou aponta aquilo que deve ser retomado, ser trabalhado novamente e de outra forma, o que é imprescindível que o aluno conheça. Também não podemos nos esquecer dos instrumentos utilizados para avaliar (confundida com mensuração), que fundamentam este processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto a sua elaboração, mas, quanto à coerência e adequabilidade com o que foi trabalhado em sala de aula e o modo com que o que vai ser avaliado foi trabalhado.

Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

Para Hadji (2001), a passagem de uma avaliação normativa para a formativa, implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é, não só o ponto de partida, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: Como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre as duas questões compõem a avaliação formativa.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar. (Perrenoud, 1999), determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. (Libâneo, 1994).

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiar-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos. (Luckesi, 1999)

A auto-avaliação é um elemento essencial na função formativa da avaliação e não pode ser utilizada para punir alunos indisciplinados ou para preencher a aula quando o professor não teve tempo de prepará-la. Ela é um processo e deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, somativa e formativa – o professor está contribuindo à eficácia da aprendizagem.

A auto-avaliação torna-se uma ação inovadora na medida em que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, tornando-o sujeito ativo e capaz de interferir na formação dos “juízos informais” (FREITAS, 2005) que historicamente o professor construiu sem que o aluno tivesse oportunidade de contribuir.

Por isto, escolhemos as dificuldades constatadas para a utilização da auto-avaliação para nos aproximar do objeto central dessa pesquisa: a compreensão das barreiras e dificuldades dos docentes para a realização de um trabalho inovador.

Modificar a forma de avaliar implica na reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

Saviani (2000, p.41), afirma que o caminho do conhecimento “É perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos”.

A avaliação é um parâmetro para o professor ter de seu trabalho. Identificar como está o desenvolvimento do aluno. Até que ponto uma nota dez ou “A” equivale ao domínio e conhecimento daquele conteúdo? Não poderia ter sido apenas a velha “decoreba”? Na verdade, a avaliação não é do aluno, mas do professor.

O professor precisa da avaliação como um guia de suas ações educativas. Ora, se tenho um aluno que tira quatro, não quer dizer que ele é ruim em Português, mas indica que é um aluno que necessita um pouco mais dos meus cuidados, da minha atenção, que eu devo trabalhar mais esse ou aquele assunto.

A avaliação em seu sentido mais comum é um referencial. Mas não é a única forma de avaliar o trabalho do professor.

A anotação com reflexão do que é abordado em sala, bem como sua descrição, os momentos importantes, o que foi eficaz, adequado e o que não foi; colocar o porquê usando a intuição e o sentimento é recurso precioso para a elaboração da próxima estratégias da aula.

O educador deve refletir diariamente em seu dia-a-dia para que a educação e a construção do conhecimento seja eficaz. Pensar naquilo que foi e não foi eficaz e o que poderia ter sido feito em uma dada situação.

O professor não gosta da avaliação porque isso implica em discutir aquilo que se faz, se acredita ser eficaz e adequar suas práticas ao contexto, resultando na revisão de seus princípios. Sabemos que somos humanos e falhamos, mas devemos ser humildes, reconhecer os nossos erros e aprender com eles, revertendo-os em novas práticas.

Como um professor quer promover a educação se não consegue retirar ensinamentos das situações vividas? Como ele quer que os alunos acreditem nele se ele mesmo não acredita no que faz?

O educador deve estar predisposto a aprender com a vida para poder proporcionar aos alunos essa prática, mostrando a eles que sempre se pode tirar lições de todos os momentos da vida, não sendo necessária a figura do professor e nem a presença na sala de aula. Professor que não tem competência para ouvir seus colegas,

seus superiores e principalmente seus alunos, não tem competência para ensinar, pois não tem a competência para aprender.

“O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”. (Perrenoud, p. 165, 1999)

A auto-avaliação é um processo contínuo por meio da qual a Instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

Ela é uma avaliação formativa, voltada para os processos e não para os produtos. Estes são importantes na medida em que os meios e processos através dos quais são realizados constituem o foco predominante da avaliação, que objetiva conhecê-los nas suas diversas dimensões e manifestações, visando a melhoria da instituição como um todo.

Assim como a avaliação contínua e formativa, a auto-avaliação deverá ser caracterizada como processo participativo, democrático e transparente. Para tanto, realizará vários encontros de sensibilização e de levantamento de dados, percepções e informações, aberta à participação da comunidade acadêmica – professores, alunos, funcionários e gestores para a elaboração coletiva da proposta de auto-avaliação institucional, a qual será implementada, baseada nos princípios e em metodologia participativa.

Além disso, a auto-avaliação deverá sistematizar informações, analisar coletivamente os significados de suas realizações, desvendar formas de organização, administração e ação, identificar pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelecer estratégias de superação de problemas.

Como avaliação contínua e formativa, a auto-avaliação caracteriza como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a avaliação educacional.

BIBLIOGRAFIA

ALLAL, L. (1986). **Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação.** In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina. (Trabalho original em francês, publicado em 1979).

ALVAREZ, M.J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução: Magda Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. Uma concepção de ensino In: **Manual da avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo, Pioneira, 1983.

BRASIL. MEC. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

BRUNO-FARIA. Criatividade, inovação e mudança organizacional. In: Lima, M.V.S. (org) **Mudança organizacional: Teoria e gestão.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

COLS, s. Marti. **Planeamiento y evaluación de la tarea escolar.** Cidade: Editora. 1999.

FREIRE, Madalena. **O sentido dramático da aprendizagem.** 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Hacia una pedagogia de La pregunta.** Buenos Aires: Aurora, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HADGI, C. (1997). **A avaliação desmistificada.** Paris: ESF Éditeur. Tradução.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre:Mediação, 2004.

KENSKI, V.M. A avaliação da aprendizagem. In: VEIGA. **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1995.

LEAL, L. (1992). **Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular** (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

LEAL, L.(1997). **Portfólio ou dossiê do aluno. Educação e Matemática**, 42, pp.11-12.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI. C.C.**Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed.São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI. C.C.**Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

LÜDKE, M.; André, M.E.D **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.6.ed.São Paulo: EPU, 1986

MARQUES, J.C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo, 1997.

MARTINEZ, Albertina M. **Criatividade, personalidade e educação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MEDIANO, Z.D. Significado da medida da avaliação. In: **Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em educação**. 2 ed.. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MEDIANO, Z.D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V.M. (org). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNZIATI, G. (1990). **A construção de um dispositivo de avaliação formativa**. Cahiers Pedagogiques, 280. Tradução

PAPADOPOULOS, G.S. Aprender para o século XXI. In: Delors, J., (org). **A educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola.** São Paulo: Artes Médicas, 1999b.

QUINQUER, Dolores. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: In: BALLESTER, Margarita (org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003

ROMÃO, José Eustáquio Romão. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SILVEIRA, Maria Helena. **Salto para o futuro/Educação para o olhar.** Vol. 1. Brasília: Brasil/MEC/SEED, 1998.

SAVIANI. D. **Saber escolar, currículo e didática.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SORDI, M.R.L. **A prática da avaliação do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 1999.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TURRA, C.M.G. E outros. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre, Emma, 1982.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação e práticas.** São Paulo: papirus, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *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.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1994.