

A Avaliação da Aprendizagem no Processo de Construção do Conhecimento do Aluno

MIRYAN BOGADO DE ABREU

RESUMO

O nosso trabalho aborda a avaliação focalizando-a do ponto de vista da sala de aula, ou seja, no nível do processo ensino-aprendizagem. Nosso objetivo é oferecer subsídios a todos aqueles que trabalham com educação, ajudando-os a compreender a avaliação como um processo, contínuo, e assim melhorando a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Nosso contexto é dado pelo esforço teórico e prático de estabelecer a importância essencial da avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação para o educando e educador, procurando torná-lo justo e crítico. O assunto em estudo é polêmico, precisamente pelo choque que existe entre teoria e prática. Por isso, tratamos de argumentar da melhor maneira possível para torná-lo compreensível e praticável. Portanto, cabe justamente à avaliação verificar em que medida os objetivos estabelecidos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. Fizemos consultas em várias bibliotecas para obtermos a abordagem bibliográfica e, em nível de pesquisa de campo, aplicamos um questionário a 12 (doze) professores de uma escola pública do Rio de Janeiro, para coletarmos suas opiniões sobre a avaliação na escola.

INTRODUÇÃO

Por entendermos que a ação educativa não é algo pronto e definitivo, pelo contrário, suscita muitos questionamentos, planos e realizações, decidimos fazer um estudo da avaliação no processo ensino-aprendizagem, que exige um contínuo repensar e um constante recriar.

A análise deste tema merece atenção, por ser importante tanto para professores quanto para alunos, sendo alvo de muita discussão nos meios educacionais nos últimos anos, na tentativa de se encontrar alternativas para a questão.

**1. ENFOQUES
TEÓRICOS DA
ÁVALIAÇÃO DO
PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Nosso trabalho estará embasado em esquemas de referencial teórico, confrontando-os com a prática vivenciada por cada um de nós, nos diversos setores da educação pública e privada, que permitirá a nós e aos outros repensar a nossa prática na sala de aula e na escola como um todo.

Reflexões foram realizadas sobre as formas, as normas e as reações nossas e dos nossos alunos a respeito dos métodos utilizados e dos instrumentos aplicados para medirmos os níveis de aprendizagem de cada educando.

Fomos educados e julgados por um processo avaliativo rígido, inflexível, empírico e até desumano, modelo que perdura ainda hoje.

Apesar de existir bastante disseminada a idéia de mudanças e inovações, existem grandes resistências em aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, dando maior ênfase à avaliação quantitativa do que à qualitativa.

Por isso, demonstramos que enquanto medir é um processo descritivo, avaliar é um processo interpretativo, pois supõe julgamento a partir de uma escala de valores, onde muitas vezes o professor é desprovido de conhecimento para exercer tal processo avaliativo.

Freqüentemente o termo avaliação é associada a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência.

O que pretendemos demonstrar é que, em decorrência de uma nova concepção pedagógica, a avaliação assume dimensões mais amplas.

Consultamos livros variados sobre o tema da avaliação e aplicamos um questionário a 12 (doze) professores de uma escola pública do Rio de Janeiro, para coletarmos suas opiniões sobre a avaliação na escola.

Pela revisão de literatura que efetuamos e pelas respostas dadas pelos professores desta escola, pudemos perceber que a atividade educativa atual deve estar voltada para o aluno como um todo, com suas qualidades e defeitos, com a construção de seu conhecimento e não ter por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzam em termos de mudanças de comportamento dos alunos.

1.1 Histórico

As primeiras idéias de avaliação da aprendizagem estavam vinculadas ao conceito de medidas.

A necessidade de medir surgiu tão cedo que é no próprio corpo que o homem foi buscar as primeiras unidades de comparação: o pé, o palmo, o dígito e o cúbito.

O homem primitivo, assinala Victor H. Noll (1996), ao escolher peles de animais para confeccionar as primeiras roupas, deve ter tirado algumas medidas grosseiras.

É fácil perceber que tais medidas careciam dos padrões que hoje se consideram indispensáveis: precisão, objetividade e sistematização.

Das unidades naturais passou-se às unidades fixadas arbitrariamente através de leis ou decretos reais. Em 2205 a.C. o grande Shun, Imperador Chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir. No Egito, o cúbito real consistia de sete palmos ou 28 dígitos.

Na Inglaterra, coube ao rei Eduardo I, em 1305, decretar que 12 polegadas correspondiam a um pé. Na França, o padrão oficial, de origem árabe, data dos tempos de Carlos Magno. Atualmente, as tentativas de padronização das medidas físicas persistem. Em 1960, 38 países sancionaram uma nova definição do metro internacional.

Nas medidas educacionais também se vem fazendo sentir, cada vez mais imperiosa, a necessidade do refinamento das técnicas utilizadas. Sempre coube aos professores a responsabilidade do julgamento e da avaliação, mas somente a partir do século XIX surgiram os primeiros ensaios de emprego de métodos mais objetivos de avaliação do rendimento escolar. Nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem.

Diz a história que uma controvérsia entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação fez com que ele propusesse a experimentação de um sistema uniforme de exames em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston.

Os resultados dessa experiência reforçaram muitas críticas feitas por Mann à qualidade da educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. Entre essas medidas Mann sugeria: substituir os exames orais pelos escritos; utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar (Ebel e Damrin, 1960).

As experiências de avaliação da aprendizagem em países como França e Portugal, Pierón e Laugier, foram os grandes expoentes da docimologia (ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados), ao evidenciar, através de seus estudos, a instabilidade das avaliações no tocante às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes.

Retomando ao contexto dos Estados Unidos, teria de mencionar Tyler e Bloom. Tyler porque provocou um grande impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos,

...tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares (Tyler, 1949: 12).

Bloom (1956) defendia a idéia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Uma fundamentação para seu ponto de vista era encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento.

As aplicações sucessivas demonstravam que critérios selecionados, atingidos pelos melhores estudantes em um ano, eram atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. A partir dessa idéia, criou a noção de aprendizagem para o domínio.

Dentro dessa perspectiva, Bloom (1956) fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada.

Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem,

...pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinado o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo, tanto ao aluno como ao professor, informações para a melhoria dos desempenhos não-dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados (Bloom, 1956: 45).

É grande o número de pesquisas que evidenciaram a flutuação das notas escolares, de professor para professor, e mesmo de uma avaliação para outra, realizada pela mesma pessoa, com determinados intervalos temporais.

As notas atribuídas aos alunos variam em função não apenas dos conhecimentos supostamente demonstrados por esses alunos e sim de outros fatores entre os quais sobressaem, sem dúvida alguma, os ligados

à própria personalidade do professor. Tais estudos levaram os educadores a dirigir seus esforços no sentido de um aperfeiçoamento cada vez mais amplo das medidas educacionais.

As provas passaram a ser encaradas como instrumentos de medida e o problema do que constitui um bom instrumento de medida é hoje um dos tópicos de maior realce, tanto no que se refere aos testes psicológicos utilizados para fins de diagnóstico ou previsão, como em relação aos testes de desenvolvimento educacional.

Em fins de 1966, uma comissão, composta dos psicólogos Ruth N. Sheeffer, Nícia M. Bessa, Maria Helena Novais Mira, Kilda Monteiro Mota e Nice S. Miraglia, iniciou um projeto de elaboração da primeira bateria de testes de rendimento escolar criados e padronizados no Brasil.

Em 1968, a comissão passou a formar a equipe responsável pela direção do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, cuja denominação atual é Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicométricas, da Fundação Getúlio Vargas.

O projeto foi financiado pela própria Fundação Getúlio Vargas e pela Fundação Ford, contando com a colaboração de numerosos professores e consultores pedagógicos e estatísticos.

Os testes de desenvolvimento educacional foram elaborados para servir à avaliação do rendimento do aluno em quatro áreas de conhecimentos: linguagem, matemática, ciências físicas e biológicas e estudos sociais.

A equipe procurou valorizar mais as questões que provaram verificar a utilização de conhecimentos fundamentais ou de maior aplicabilidade prática, de princípios gerais ou de certas técnicas, relegando a segundo plano as questões que exigem para memorização de informações.

Esta posição se fundamenta no princípio de que o mais importante é que o adolescente aprenda a interpretar corretamente as informações que recebe, que as analise e critique, que se habitue ao raciocínio matemático, que compreenda e aplique os princípios gerais da ciência, que analise a metodologia de um estudo ou de uma experiência e julgue a adequação das conclusões, que interprete corretamente gráficos, tabelas e mapas.

Um dos problemas mais prementes do ensino, embora nem sempre reconhecido por professores ou administradores, é o que se relaciona com a atribuição de notas ou menções e com avaliação do progresso do aluno.

De escola para escola, de instituição para instituição, varia o sistema mais comum é o de notas numéricas apresentadas numa escala de zero a cem. No entanto, há estabelecimentos de ensino que preferem um sistema de quatro, cinco ou seis menções: excepcional, muito bom, bom, regular, sofrível e deficiente, por exemplo. Tradicionalmente, o aproveitamento tem sido expresso como se fosse uma quantidade absoluta.

Nos últimos vinte anos o impacto do desenvolvimento tecnológico sobre a educação se refletiu em muitos setores inclusive o da mensuração. A introdução de leituras ópticas e o emprego de sistemas de computação facilitou a elaboração de programas em larga escala, a execução de projetos de pesquisas educacionais e psicométricas de grande envergadura, a aplicação dos testes nos sistemas de instrução baseados na teoria do reforço de B. F. Skinner, a adaptação dos testes, inclusive a análise fatorial e a ponderação de itens ou alternativas.

A preferência atualmente demonstrada por itens de formato objetivo também pode ser relacionada com a realização de pesquisas em que é indispensável a utilização de equipamento eletrônico de computação.

1.2 Avaliação X medida

1.2.1 Avaliação e processo educativo

A análise da dinâmica do processo educativo conduz a percepção da posição central e indispensável da avaliação, num ciclo que se inicia com o estabelecimento de objetivos e prossegue com a escolha do método e dos critérios.

Conceitua-se método como a relação professor-aluno, seja, toda e qualquer forma de trabalho em conjunto, de discentes e docentes; e critérios como a evidência ou prova que se vai aceitar como garantia de que os objetivos propostos foram, em parte ou totalmente, atingidos. Se os objetivos estabelecidos foram adequadamente cumpridos, propõem-se novos objetivos; caso contrário, procede-se à reformulação do critério, porventura defeituoso, à reformulação do critério, se mal formulado, ou à recuperação do aluno, reiniciando-se, assim, o ciclo anteriormente descrito.

Nesse processo situa-se, como parte integrante e essencial, a avaliação, que consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar.

Robert F. Mager (1962), em seu livro programado *Preparing instructional objectives* (Como definir os objetivos pedagógicos), ressalta a importância de definir com exatidão os objetivos a atingir, sem o que os alunos corram o risco de assimilar noções inexatas ou adquirir hábitos

em nítida contradição com aqueles sobre os quais se deverão apoiar, mais tarde, em sua vida diária ou em suas atividades profissionais.

É impossível avaliar com eficiência o valor de um curso ou de um programa sem dispor de objetivos bem definidos e sem possuir uma base segura para escolher adequadamente os meios ou os métodos de ensino.

Estabelecer clara e explicitamente os objetivos ou metas da educação é questão pedagógica de tal relevância que Benjamim S. Bloom e seus colaboradores (1956) dedicaram ao assunto a obra *Taxonomy of educational objectives* (Taxonomia dos objetivos da educação), na qual enumeram, devidamente hierarquizados, objetivos educacionais nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotor.

A estrutura proposta na taxonomia de Bloom (1956) é lógica, psicológica e educacionalmente coerente, sendo útil, em particular, no que se refere ao estabelecimento de metas para cursos e unidades didáticas.

A fixação de objetivos para frações menores, como é o caso no preparo de materiais de instrução, a exemplo dos livros programados, exige um sistema de categorias mais diferenciado, proposto por R. M. Gagné (1965) em seu livro *The Conditions of learning* (As Condições de aprendizagem).

Compreende-se assim, que a avaliação do rendimento escolar envolve um processo circular que começa e termina com os objetivos educacionais. Se um objetivo educacional foi adequadamente descrito e proposto, quem o atinge deve apresentar condutas diferentes de quem não o atinge.

Se houver diferenças entre dois comportamentos, elas serão percebidas e apreciadas pelos responsáveis aos quais incumbe a direção do processo educativo.

De vez que a forma mais simples de medir exige apenas a constatação de que alguém ou alguma coisa apresenta certa característica em grau superior ou inferior a outrem ou outra coisa, tais diferenças são passíveis de mensuração.

1.2.2 Medir ou avaliar?

Em sua filosofia da medida educacional, Robert L. Ebel et al (1962) relaciona as controvérsias e diferenças de opiniões sobre as funções e processos de medida com as diferentes convicções que os educadores mantêm acerca da natureza do homem, dos objetivos de sua educação formal, da natureza e dos limites da medida educacional, e das qualidades que conferem eficiência a um teste.

Apresenta uma série de proposições que expressam suas convicções ou o que lhe parece constituir evidências convincente, alegando que muitas delas serão apoiadas por grande maioria de pessoas bem informadas, embora possam ser contestadas por outras, já que não se podem apresentar como verdade completamente comprovada e além de qualquer possibilidade de discordância racional.

Entre essas proposições passíveis de controvérsia situa-se, segundo Ebel (1962: 17), a seguinte: “*A avaliação não constitui uma alternativa da medida, mas uma utilização da medida*”. Com efeito, é usual, por parte de certos pedagogos, reagir negativamente à utilização do termo “medida”, associando-lhe uma impressão de esquematização e de frieza.

Ebel (1962) argumenta, acertadamente, que a distinção entre medidas e avaliação não reside no fato de que algumas características humanas constituem quantidades que podem ser medidas, enquanto outras constituem qualidades que podem apenas ser avaliadas, já que uma característica que não pode ser medida também não pode ser avaliada.

Erroneamente, alguns educadores associam à noção de avaliação maior calor e envolvimento emocional, dando-lhe primazia ao julgarem que, dessa forma, estão combatendo uma limitada mensuração de simples aprendizagem do conteúdo dos programas escolares. Tal limitação é absolutamente desnecessária.

Aceitar a medida educacional não implica, apesar da aparente ‘frieza’ do número, limitar a verificação do rendimento escolar a uma simples comunicação de resultados numéricos, sem a utilização das provas para fins de diagnóstico.

Medida e avaliação são dois conceitos distintos, como já em 1957 assinalavam James M. Bradfield e H. Stewart Moredock. Segundo esses autores, o processo de medida visa a fixar a posição do fenômeno com a máxima precisão possível, ao passo que a avaliação caracteriza o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica.

Ebel (1962) aceita essa mesma distinção, ao sublinhar que uma medida diz o quanto um indivíduo possui de uma determinada característica.

Se esse indivíduo, ou outrem atribuir conceitos (excelente, satisfatório, insuficiente) à medida obtida, estará avaliando, e poderá recorrer, se necessário e exequível, a uma ação corretiva ou construtiva.

H. B. English (1977) conceitua avaliação como sendo a determinação da importância relativa de alguma coisa em termos de um padrão.

Aceita igualmente que se considere a avaliação como a medida do grau em que os objetivos do ensino foram alcançados. Distingue entre avaliação e medida, considerando a primeira uma apreciação global, a segunda uma apreciação de natureza mais analítica.

Medida e avaliação têm em comum o fato de serem processos de atribuição de símbolos a fenômenos ou dimensões de fenômenos.

Pode-se considerar o processo de avaliação diverso da mensuração, uma vez que envolve julgamentos de valores, no sentido ético ou social da palavra.

1.2.3 Conceitos de medida

Não existe uma única definição correta de medida ou mensuração. A exemplo do que ocorre com outros conceitos psicológicos ou pedagógicos, torna-se necessário estabelecer a respeito uma convenção semântica para propósitos de comunicação.

As divergências quanto à melhor aceção do termo são refletidas por H. B. English (1977), que admite quatro diferentes sentidos de medida:

a) comparação de alguma coisa com a unidade ou com a quantidade padronizada, a fim de verificar quantas vezes a quantidade unitária é contida no primeiro item;

b) qualquer processo mediante o qual uma quantidade é atribuída a alguma coisa; a atribuição de numerais a coisas, de acordo com certas regras preestabelecidas;

c) atribuição de uma posição numa escala;

d) utilização de testes e outras medidas mais ou menos objetivas, numa escola ou em outra situação prática.

No sentido mais amplo, determinar a presença ou ausência de uma propriedade, sem quantificação anterior também é considerado, segundo English, medir.

Até mesmo a atribuição a uma série qualitativa pode ser interpretada como medida.

As abordagens teóricas relativas à mensuração datam dos trabalhos pioneiros de R. N. Campbell e estão incorporadas aos mais recentes tratados de medidas em educação, especialmente o publicado em 1971 pelo American Council of Education (Conselho de Educação dos E.U.A.).

1.3 Princípios básicos

Para que a avaliação adquira a importância que realmente tem no processo ensino-aprendizagem, é necessário seguir alguns princípios básicos.

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

Avalia-se com um quadro de referência 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 do exame), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora (Mager, 1962: 46).

Para evitar que isso aconteça, deve-se seguir os seguintes princípios:

a) Estabelecer com clareza o que vai ser avaliado. Se não sei o que vou avaliar não poderei avaliar de maneira eficiente. Por isso o primeiro passo consiste em estabelecer se vou avaliar o aproveitamento, a inteligência, o desenvolvimento sócio-emocional etc.

b) Selecionar técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar. Nem todas as técnicas e instrumentos são adequados aos mesmos fins.

c) Utilizar, na avaliação, uma variedade de técnicas. Para se ter um quadro mais completo do desenvolvimento do aluno, é preciso utilizar uma série de técnicas. Deve-se utilizar técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e técnicas que sirvam para avaliar aspectos qualitativos.

d) Ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação.

Muitas são as margens de erro que encontramos, não só nos próprios instrumentos de avaliação (provas, testes etc), como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados). No entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados. Em geral, os professores atribuem aos instrumentos uma precisão que estes não possuem. Na melhor das hipóteses, nossos instrumentos e técnicas de avaliação proporcionam somente resultados aproximados, que devem, portanto, ser assim considerados (Turra, 1982: 188).

e) A avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma.

o uso da avaliação implica propósito útil, significativo. É necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais clareza e atenção esse princípio. Isso implica atribuir à avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, de que deve esse processo contribuir para melhorar as decisões de natureza educacional - melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular. O entendimento errôneo e a desobediência a esse princípio tem sido, em grande parte, causa de frustração de alunos e professores, da insuficiência da aprendizagem escolar e, sobretudo, da falta de motivação para aprendizagem, como facilmente é constatável. (Idem: 189)

A tarefa de avaliação deve começar no primeiro dia de aula. Logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a avaliá-los. Só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho.

O trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos. O professor 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 o aluno, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc. Esses são os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem. É interessante lembrar que a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno.

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influiu, também, sobre a concepção de avaliação. Antes, ela 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 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 avaliação assume uma dimensão orientadora.

1.4 Funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa

Quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, estamos nos referindo à verificação do nível de aprendizagem dos alunos, isto é, o que os alunos aprenderam. Mas, por quê? E para quê? Basicamente, a avaliação apresenta três funções: diagnosticar; controlar e classificar.

Relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: 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 Scriven (1987), num estudo que se tornou clássico sobre a avaliação do currículo. Esses conceitos se difundiram a partir da obra de Bloom, Hastings e Madaus (1978) estendendo-se aos demais níveis da avaliação. Atualmente, são também de uso corrente no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos 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 problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A avaliação formativa com função de controle, é realizada 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, a 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, 1982: 185).

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

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 causa*” (Sousa, 1993: 54).

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências 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*” (Mediano, 1995: 36).

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*” (Veiga, 1993: 19)

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecido, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Essas três formas de avaliação estão intimamente vinculadas. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso conjugado das três modalidades.

1.5 Propósitos

1.5.1 Avaliar para conhecer os alunos

Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. Por exemplo, um professor assume uma classe da 4ª série do ensino fundamental.

No início do período letivo, ele precisa fazer uma avaliação diagnóstica da classe, para verificar o que os alunos aprenderam ao longo dos períodos anteriores, isto é, qual a bagagem cognitiva que eles estão levando para aquela série.

É muito freqüente a existência de classes heterogêneas, em que o nível de conhecimento dos alunos varia, embora eles estejam na mesma classe.

Devido às diferenças individuais, alguns alunos aprendem mais rapidamente do que outros. Também no que se refere à retenção da aprendizagem, alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente.

O professor precisa, antes de tudo, portanto, 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 a programação da 4ª série.

É através dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos da 4ª série.

A avaliação diagnóstica também auxilia a equipe técnica da escola no que se refere à formação e remanejamento das classes.

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica.

No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

1.5.2 Determinar se os objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos

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

Avaliar 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 do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação.

O propósito fundamental da avaliação formativa 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 período 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 e ensino e aprendizagem, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno acerca do que já foi assimilado e do que ainda precisa ser dominado.

Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e iniciar outra unidade de ensino. Mas, se um grupo de alunos não conseguir atingir as metas propostas, cabe ao professor realizar um trabalho de recuperação para tentar sanar as deficiências e dar a todos condições para obter êxito na aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo o conhecimento de seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências.

É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

1.5.3 Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem

Se a avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, 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 *feed-back*) 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 submetida a uma avaliação e os alunos apresentam respostas que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tende a concluir que seus procedimentos de ensino foram adequados.

Da mesma forma, quando a classe é submetida a uma avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho, 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.

Mesmo quando apenas um grupo de alunos apresentar um resultado não satisfatório numa avaliação, antes de considerar que o problema está no próprio aluno, o professor deve questionar se a causa desse mal desempenho não estaria no seu processo de ensino, que não logrou êxito com os alunos mais fracos.

Pode ocorrer que seus métodos e técnicas de trabalho estejam adequados aos alunos que já apresentam uma boa base cognitiva, mas não sejam suficientemente eficazes para garantir a aprendizagem dos alunos considerados fracos, que precisam de maior atenção. Será que esses alunos estão necessitando de mais exercícios de fixação? Que conteúdos devem ser retomados para que esses alunos consigam acompanhar a programação da série? Que outras formas de abordagem podem ajudá-los a compreender e dominar melhor os conteúdos? Que atividades podem ser introduzidas para que eles desenvolvam as habilidades necessárias? Seria recomendável um trabalho de recuperação contínuo e sistemático?

É se colocando essas e outras questões que o professor poderá encontrar novos caminhos na tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos de baixo aproveitamento.

As respostas podem ser as mais diversas, variando de classe para classe, pois cada uma configura situação diferente. Nós educadores, sabemos que não existem verdades absolutas, nem uma receita única de educação.

O sucesso do nosso trabalho depende, em grande parte, da adequação das estratégias de ensino às características de cada classe, isto é, às necessidades, ao ritmo e ao nível de aprendizagem dos alunos.

1.5.4 Diagnosticar as dificuldades de aprendizagem

Como foi abordado anteriormente, a avaliação com função diagnóstica permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se, mas a avaliação diagnóstica tem, também, outro propósito: identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

Algumas dificuldades são de natureza cognitiva e têm sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem. É o caso dos alunos que apresentam dificuldades em determinar matérias escolares e conteúdos curriculares, como Língua Portuguesa ou Matemática.

Citemos, como exemplo, o caso de um aluno que domina perfeitamente a técnica operatória de cada uma das quatro operações fundamentais da Matemática: a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão. No entanto, o professor constata que ele não consegue resolver corretamente a maioria dos problemas que lhe são apresentados nessa área. Antes de rotular esse aluno de “incapaz”, concluindo precipitadamente que ele não possui raciocínio matemático, o professor consciencioso tentará localizar a causa dessa dificuldade.

Pode ser que ele constate que o aluno, embora domine as quatro operações no que se refere ao seu mecanismo, não assimilou o conceito e o significado da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão, e por isso não sabe aplicá-las a situações-problemas, quando lhe são apresentadas.

Ele não percebeu que a adição envolve situações de juntar; que a subtração é a operação inversa da adição e que abrange situações de decompor, completar e comparar; que a multiplicação corresponde a situações que representam adições de parcelas iguais; e que a divisão é a operação inversa da multiplicação.

Na tentativa de ajudar o aluno a sanar essa dificuldade, o professor pode apresentar-lhe situações-problemas envolvendo as quatro operações e solicitar que ele, antes de resolvê-las por escrito na lousa ou no caderno, faça uma dramatização do problema, utilizando material concreto. Essa atividade pode ser denominada “problema falado” ou “problema dramatizado”. Portanto, as dificuldades que têm sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é da estrita competência do professor.

O aluno pode, também, apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes por ele vivenciadas

em casa, na escola ou com seu grupo de colegas. Esses problemas de ordem afetiva e emocional podem se manifestar no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no processo ensino-aprendizagem.

É o caso do aluno muito irrequieto e indisciplinado que se recusa a fazer as atividades escolares e briga constantemente com os colegas. As causas dessa atitude podem ser as mais variadas. Cabe ao professor investigar.

Vamos citar aqui apenas um exemplo dentre as muitas causas possíveis: esse comportamento pode ter-se originado no fato de o aluno não se sentir aceito por seus companheiros; assim, tenta compensar dessa forma - chamando constantemente a atenção do professor e dos colegas - o sentimento de rejeição.

Outro caso é o do aluno muito apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos.

Também aqui as causas podem ser as mais diversas.

Vejam um exemplo: após ter repetido duas vezes a mesma série, o aluno sente-se frustrado com o fracasso escolar e assume o rótulo que lhe atribuem, o de “incapaz”.

Tendo perdido a autoconfiança e a auto-estima, tende a reproduzir, na sala de aula, uma atitude que corresponde à expectativa que dele fazem os pais e colegas.

Nesses casos, o professor pode ajudar de várias formas:

- estimulando o relacionamento entre os alunos, através de jogos e atividades dinâmicas que possam incrementar a integração da classe;
- distribuindo funções e dividindo tarefas, como apagar a lousa, distribuir os cadernos, pendurar cartazes, etc, o que permite que todos os alunos participem da dinâmica da sala de aula e se sintam responsáveis por ela;
- proporcionando uma ampla gama de atividades de expressão oral, nas quais o aluno possa ouvir e fazer-se ouvir, falar e externar suas opiniões, ser o foco das atenções, enfim, nem que seja apenas por um momento;
- reforçando o comportamento positivo sem exacerbar nas críticas negativas, pois o reforço positivo aumenta a motivação e o sentimento de autoconfiança e de auto-estima.

Muitas vezes, os problemas de ordem afetiva e emocional extrapolam o âmbito de atuação do professor.

O que ele pode fazer é conversar com os pais ou responsáveis pelo aluno, e encaminhá-lo a um profissional especializado, que tenha

condições de oferecer o tratamento necessário e o acompanhamento adequado ao caso.

1.5.5 Promover os alunos

Em um sistema escolar seriado, como é o nosso, faz-se necessário promover os alunos de uma série para outra e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas.

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção.

Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica.

A avaliação somativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe.

A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. Atualmente, com a expansão quantitativa da educação, a avaliação, que reflete as mudanças ocorridas na escola, está perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa.

A avaliação está sendo à luz desses princípios. Como diz Zélia Mediano (1995), *“para tal, faz-se necessário eliminar comparações entre alunos, fazendo os resultados da aprendizagem referir-se a critérios preestabelecidos (através dos objetivos) ou ao desempenho anterior do próprio indivíduo”*.

A promoção de uma série para a outra é, para o aluno, um estímulo para prosseguir nos estudos.

Geralmente, o aluno que repete várias vezes a mesma série tende a demonstrar ausência de estimulá-lo e falta de motivação para estudar; algumas vezes, torna-se indisciplinado, ou então, totalmente apático às atividades escolares. E a escola, que antes de tudo deve ser um lugar de estudo e realização pessoal, torna-se para o aluno um local de tortura psicológica, devido aos seus constantes fracassos escolares.

Às vezes, ocorre o mesmo com o professor, que tem pela frente alunos totalmente apáticos, ou então acaba enfrentando alunos revolta-

dos e indisciplinados. Por isso, é recomendável que o aluno seja reprovado apenas quando não apresentar os pré-requisitos básicos, necessários para cursar a série seguinte. Referindo-se à atribuição de notas e aos critérios de promoção, Victor Noll (1996) diz que

... cada professor terá de usar seu melhor julgamento na situação, pois a atribuição de notas é, de maneira geral, uma responsabilidade que não pode ser partilhada com ninguém mais. O único princípio indiscutível é, talvez, a necessidade de, na medida do possível, ser justo com todos os alunos e não proteger nem prejudicar ninguém (Noll, 1996: 438).

Em outro trecho, o mesmo autor acrescenta: “Para fazer justiça ao aluno e para obter paz de espírito na avaliação das realizações dos alunos, a objetividade é um alvo que o professor deve buscar” (Idem, p. 439).

Antes de finalizar este propósito, resta-nos fazer algumas considerações acerca do sentido da avaliação para o aluno. Até agora abordamos as funções e propósitos de avaliação do ponto de vista do professor. Mas qual é o sentido da avaliação para o aluno? Ou, pelo menos, qual deveria ser sua real função para o aluno?

A avaliação deve ser um instrumento para estimar o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição.

Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo

Um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba 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 (Idem, p. 440).

Os especialistas concordam que “quando os alunos podem examinar suas provas e verificar o que e por que erraram, parece correto supor que muitos, se não todos, não tornarão a fazer os mesmos erros” (Idem, p. 444).

Após uma avaliação, portanto, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros.

Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas para se preocupar com a nota).

Este propósito pretendeu mostrar, em síntese, que a avaliação não deve ser semelhante a um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados, ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la.

A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa -, com suas respectivas funções - diagnosticar, controlar e classificar -, o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem.

1.6 Objetivos

1.6.1 Relação funcional entre objetivos e avaliação

A atividade humana é finalística, isto é, supõe fins a atingir. Assim, a educação se realiza em função de propósitos e metas, e a atuação de professores e alunos, no processo ensino-aprendizagem, está orientada para a consecução de objetivos.

Já vimos que existe uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação.

Avaliar consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados. Portanto, a avaliação é funcional, pois se realiza em função dos objetivos estabelecidos.

O professor consciencioso, quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos.

Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar, assim como um barco sem rumo corre o perigo de perder-se em alto-mar, mas não basta apenas ter uma vaga noção dos objetivos.

É preciso explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia.

A elaboração do plano de ensino e a definição de objetivos tornou-se importante sobretudo a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois, atualmente, aprender é considerado algo mais do que a simples memorização de informações.

A formulação de objetivos de ensino consiste na definição de todos os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem.

A avaliação, para ser considerada válida, deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário, o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que cada aluno realmente aprendeu.

É a partir da formulação dos objetivos, que vão nortear o processo ensino-aprendizagem, que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que normalmente se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos.

1.6.2 Objetivos gerais e objetivos instrucionais ou comportamentais

A educadora brasileira Clara Colotto diz que

...toda situação educacional pressupõe uma série de atividades organizadas em função da necessidade de provocar mudanças de comportamento nos alunos. Pretende-se, através da atuação pedagógica, a consecução de uma série de objetivos. E estes serão considerados em dois níveis. Um, mais geral, o dos objetivos da educação em geral, de um dado ciclo, de uma certa escola ou para uma dada área de estudos e, outro, relacionado ao anterior, mas expresso em termos de comportamentos diretamente observáveis na atuação do aluno. Esses são os objetivos instrucionais, que consistem numa operacionalização dos objetivos educacionais, isto é, exprime os objetivos em termos de comportamentos observáveis (Colotto, 1998: 56).

Os objetivos educacionais, portanto, podem ser formulados em dois níveis: objetivos gerais, a serem atingidos a longo prazo e previstos para um determinado grau ou ciclo, uma escola ou uma certa área de estudos; objetivos instrucionais ou comportamentais, definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula, e que consistem no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais.

Por ser operacionalizado e formulado em termos de comportamento observável, o objetivo instrucional é também chamado de comportamental. A avaliação do processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os objetivos instrucionais foram atingidos, ou seja, verificar se a ação pedagógica conseguiu realizar as mudanças comportamentais propostas.

É o grau de consecução dos objetivos propostos que mostra em que medida o processo ensino-aprendizagem obteve êxito. Por isso, deve haver uma correlação explícita entre os objetivos e a avaliação.

A avaliação dos alunos é determinada pelos objetivos propostos no início do curso ou da unidade instrucional, pois os comportamentos a serem avaliados devem ser os mesmos estabelecidos nos objetivos.

É conveniente que os objetivos de uma unidade de ensino sejam expressos em termos de ações ou condutas passíveis de serem observadas porque, psicologicamente, aprendizagem supõe uma mudança de comportamento.

Em vista disso, a função de um currículo é ajudar o aluno a adquirir certos comportamentos. Daí a importância de se formular os objetivos do currículo, definindo-os de forma comportamental, isto é, através de comportamentos observáveis. Essa abordagem comportamental dos objetivos é resultante da influência da psicologia behaviorista na instrução. Mas essa abordagem introduz uma técnica de operacionalização de objetivos que pode ser utilizada independentemente da teoria psicológica adotada.

É o que diz Saul (1995), estudiosa da avaliação educacional, quando afirma que

a apresentação dos objetivos educacionais sob um ângulo comportamental, inicialmente feita por influência da psicologia behaviorista, é hoje em dia recomendada por especialistas em medida educacional, independentemente da corrente doutrinária a que se filiem. A técnica apresenta inúmeras vantagens, sobretudo porque enfatiza o significado dos termos empregados e torna o objetivo compreensível (Saul, 1995: 32).

1.6.3 Importância dos objetivos comportamentais

É comum ouvir-se a seguinte pergunta: por que formular objetivos comportamentais para a ação educativa? Em resposta, temos a dizer que os objetivos assim formulados fornecem uma orientação concreta e

segura para a seleção das atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação.

O que se avalia é a realização de mudanças comportamentais, isto é, o alcance dos objetivos instrucionais propostos.

Tomemos o exemplo de um professor que estabeleceu como um dos objetivos a ser atingidos por seus alunos em Estudos Sociais o seguinte: Conhecer a divisão político-administrativa e regional do Brasil.

Esse objetivo, por ser amplo, pouco pode auxiliar o professor na escolha de estratégias de ensino e na elaboração do instrumento de avaliação. No entanto, se esse objetivo for definido de forma mais específica, explicitando os novos comportamentos a serem demonstrados pelo aluno, como resultado da aprendizagem, ele se torna um recurso útil como elemento orientador, tanto na seleção das atividades de ensino-aprendizagem como na avaliação.

Vejamos agora esse mesmo objetivo operacionalizado de forma a especificar os comportamentos a serem manifestados pelo aluno:

- Identificar, no mapa, as regiões brasileiras;
- Localizar, no mapa do Brasil, sem legenda, os Estados e Territórios.

Portanto, a formulação de objetivos comportamentais, condiciona tanto as estratégias de ensino como a avaliação. Quando o professor define os objetivos de ensino e aprendizagem em termos comportamentais, ele está determinando os conteúdos a serem dominados, isto é, os conhecimentos e informações a serem adquiridos e as habilidades a serem desenvolvidas para que o aluno possa aplicar o conteúdo em sua vida prática. Isso permite ao professor selecionar os procedimentos de ensino mais eficazes e as experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelo aluno, bem como determinar o conteúdo da avaliação e construir os instrumentos mais adequados para avaliar o que pretende.

Se, por exemplo, um professor estabelece a operação de divisão como sendo um dos conteúdos da área de Matemática para sua classe, e define como objetivo correspondente apenas “dominar a técnica operatória da divisão”, ele poderá avaliar esse objetivo apresentando algumas contas e solicitando ao aluno que faça a operação, mas, se a esse objetivo for acrescentado um outro: “resolve situações-problemas aplicando a técnica operatória da divisão”, ele irá avaliar o objetivo apresentando situações que envolvam a divisão e solicitando ao aluno que as resolva.

Se o professor sabe especificar o que pretende atingir com seu ensino, isto é, se formula claramente e de forma comportamental os

objetivos a serem alcançados, torna-se mais fácil definir o que e como avaliar.

À medida em que o professor estabelece uma relação funcional entre os objetivos do ensino e a avaliação, que também é contínua. Uma das primeiras coisas que o professor terá oportunidade de constatar é que de sua maneira de formular perguntas - quer em aula, quer sob formas de questões, de teste ou exame - irá depender o que e como o aluno aprende (Haydt, 1991: 67).

Sintetizando, podemos dizer que a definição dos objetivos instrucionais de forma comportamental ajuda o professor a:

- escolher atividades e experiências de ensino-aprendizagem que sejam adequadas e relevantes;
- selecionar e elaborar os instrumentos da avaliação mais condizentes com os propósitos estabelecidos;
- estabelecer padrões de desempenho aceitáveis, para avaliar o progresso do aluno em direção aos objetivos propostos;
- fixar padrões e critérios para avaliar o próprio trabalho docente;
- comunicar de modo mais preciso sua intenção instrucionais aos próprios alunos, aos pais e a outros educadores.

Um requisito básico para a formulação de objetivos comportamentais é a clareza de comunicação, o que torna o aspecto formal da linguagem importante, porque reflete a extensão do pensamento do professor e seus propósitos de ensino.

A linguagem usada para expressar um objetivo instrucional deve ser tão clara e precisa quanto possível, pois a função do objeto é comunicar uma intenção instrucional, descrevendo ou definindo o comportamento final esperado do aluno.

Quando as palavras usadas para definir um objetivo são ambíguas e imprecisas, ele se torna vago e obscuro. Um objetivo bem definido torna mais fácil a tarefa do professor de selecionar o conteúdo e determinar os procedimentos mais adequados para sua concretização. Mas os procedimentos não devem se confundir com a simples listagem de conteúdo do curso.

Por outro lado, um objetivo comportamental não focaliza o comportamento do professor, mas sim o do aluno, porque o objetivo instrucional é uma descrição do comportamento que se espera observar no aluno depois da experiência educativa que lhe é proporcionada, e como conse-

qüência dela. Quando os objetivos são definidos claramente, o professor poderá identificar, no aluno, quando os mesmos forem alcançados, seja em parte, seja no todo.

1.7 Técnicas e instrumentos

As colocações anteriores mostraram que a avaliação, atualmente, além da sua tradicional função de diagnóstico, bem como a de controlar a consecução dos objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem.

Para que a avaliação possa desempenhar essas novas funções que a educação moderna exige, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação.

Mas, antes de apresentar essas técnicas e instrumentos, é preciso lembrar que a medição do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma indireta.

O que isso quer dizer? Isso significa que a aprendizagem, assim como qualquer processo psicológico, não pode ser medida em si. O que pode ser medido são alguns comportamentos que nos permite inferir se houver ou não aprendizagem.

É por isso que Tyler afirma que “*a avaliação envolve a obtenção de evidências sobre mudanças de comportamento nos estudantes*”(Tyler, 1989: 101).

E ele completa: “*Toda situação avaliativa é do tipo de situação que dá aos estudantes uma oportunidade de expressar o tipo de comportamento que estamos procurando avaliar*” (Idem: 101). Portanto, ao verificar o rendimento escolar de seus alunos, o professor está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu.

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, “*é preciso que seja tão extensa quanto possível, e que as amostras sejam deveras representativas do conjunto*” (Idem: 102).

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deve, portanto, ser acompanhado de uma avaliação constante.

Verificações periódicas fornecem maior número de amostras e funcionam como um incentivo para que o aluno estude de forma sistemática, e não apenas às vésperas de uma prova. *“Tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução dos problemas, aplicação de conhecimentos etc) ou formais (provas propriamente ditas)”*(Luckesi, 1990: 79)

A eficácia da avaliação, porém, depende do fato de o aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se elas visarem apenas a atribuição de notas, não vão melhorar o rendimento do aluno.

O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar seu ensino.

A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professor para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

As experiências confirmam que, quando o aluno recebe imediata informação sobre os resultados da avaliação, existe uma tendência a melhorar a aprendizagem.

Ross Turra (1982) relata uma experiência realizada com 59 alunos, que foram divididos em três grupos. A todos eles foram dadas as mesmas atividades para aprendizagem de uma habilidade motora.

O primeiro grupo - chamado grupo de controle - não recebeu nenhuma informação acerca do progresso alcançado depois de cada prática. O segundo recebeu apenas algumas informações sobre seu rendimento.

O terceiro teve conhecimento completo de seus erros e acertos. O resultado foi que o terceiro grupo apresentou uma aprendizagem mais eficiente, isto é, um rendimento maior, em menor tempo.

Existem várias técnicas e vários instrumentos de avaliação. Para a avaliação diagnóstica, por exemplo, podemos utilizar o pré-teste, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor.

Para a avaliação formativa temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas etc. E, finalmente, para a avaliação

somativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas subjetivas.

Se, por um lado, as provas objetivas têm a vantagem de precisão e clareza, elas são mais limitantes do que as provas subjetivas. As provas subjetivas oferecem mais chance ao aluno para colocar sua opinião, formar conceitos e generalizações.

Ao escolher uma técnica ou instrumento de avaliação deve-se ter presente, portanto, o tipo de habilidade que se deseja verificar no aluno. De acordo com a classificação de Bloom (Bloom, 1956: 16) são os seguintes os diferentes níveis ou categorias de habilidades cognitivas:

a) Conhecimento - Envolve a evocação de informações. Nesta categoria estão os conhecimentos de terminologia, de fatos específicos, de critérios, de metodologia, de princípios e generalizações, de teoria e estruturas etc.

Neste nível o aluno reproduz o que lhe foi apresentado. Tal objetivo pode ser aprendido apenas por memória. Veja um exemplo:

- O ramo da Pedagogia que estuda o aspecto técnico do processo de ensino-aprendizagem denomina-se:

- () Psicologia
- () Filosofia
- () Metodologia
- () Didática.

b) Compreensão - Refere-se ao entendimento de uma mensagem literal contida numa comunicação. Para o nível da compreensão, o aluno não deve somente repetir, mas compreender o que aprendeu, ao menos de maneira suficiente para afirmá-lo de outra forma. Exemplo: “formule um problema didático com suas próprias palavras”.

c) Aplicação - Refere-se à habilidade para usar abstrações em situações particulares e concretas. O estudante é solicitado a usar um método, uma regra ou um princípio para resolver um problema.

O problema deve ser novo. Caso contrário, o aluno pode estar memorizando soluções e não aplicando princípios. Exemplo: apresentase ao aluno um problema didático para que ele o resolva aplicando os princípios da Didática.

d) Análise - Refere-se à habilidade de desdobrar uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes. Exemplo: “identificar os aspectos relevantes de um problema didático-pedagógica”. Para alcançar esse objetivo o aluno deve usar habilidades citadas nas categorias

anteriores. Deve saber o que procurar, compreender os conceitos envolvidos e aplicar os princípios.

e) Síntese - Trata-se da habilidade para combinar elementos e partes de modo a formar um todo. Na síntese, cada aluno deve exprimir suas próprias idéias, experiências ou pontos de vista. Não apenas uma resposta correta. Qualquer resposta que englobe a expressão própria e criativa do aluno vai ao encontro do objetivo da síntese. Exemplo: capacidade para escrever, de forma criadora, uma história, um ensaio ou uma poesia sobre a atividade didático-pedagógica.

f) Avaliação - Refere-se à habilidade para fazer um julgamento sobre o valor do material e dos métodos empregados com o objetivo de alcançar determinados propósitos. O aluno deve justificar a posição por ele assumida, baseando-se no raciocínio e na relação dos argumentos. Para ser avaliação e não compreensão ou aplicação, o objetivo deve sugerir a expressão de um ponto de vista individual.

Não pode haver uma única “resposta correta”. Por isso, esse objetivo não pode ser avaliado adequadamente por itens de múltipla escolha. Exemplo: em um problema educacional, determinar a conclusão lógica e julgar a precisão de outras formulações em relação a esta.

Podemos agrupar as diversas técnicas e os instrumentos de avaliação da seguinte maneira:

I - Medidas de rendimento escolar.

II - Medidas de desenvolvimento geral.

Essa divisão entre rendimento escolar e desenvolvimento geral serve apenas para agrupar as diferentes técnicas e instrumentos. Na realidade ambos os aspectos são relacionados e avaliados ao mesmo tempo.

2.1 A avaliação e seus problemas

... o problema não se limita ao fato de se poder precisar que fulano obteve uma nota X ou que a nota média da classe foi tal. Tais dados são valiosos para que o professor possa determinar, em grande parte, a eficácia do trabalho realizado. E, sobretudo, para saber se o curso ou classe se sentem à vontade com um tema ou programa difícil, a fim de se poder passar para outro.

A situação não termina nisso, porque o grupo escolar não é uma realidade tão facilmente abarcável dentro dos limites da classe. O que se passa e aflora aí dentro vem de fora, do meio ambiente onde as crianças se desenvolvem.

Por isso, os resultados de uma prova objetiva têm significado não apenas dentro da classe, mas evidenciam uma situação social determinada. Se as provas indicam quem tem um nível aceitável de rendimento e quem não tem revelam também (...) que as causas de um mau rendimento provêm em grande parte da situação social; assim, os mais baixos níveis de aproveitamento escolar coincidem com a procedência dos setores sociais menos privilegiados.

Esta afirmação tem um valor geral evidenciado pelas estatísticas. Tais dados estatísticos não ficam invalidados pelos casos particulares que não se ajustam à tendência geral e que para nós encontramos alguma vez - por exemplo, uma garotinha de baixo nível social que tenha um alto rendimento escolar, e vice-versa, mas, em geral, o baixo rendimento tem raízes sociais - e isso acontece diariamente diante de nossos olhos.

Quais são as causas?

- Podem estar relacionadas com problemas alimentares na infância. Em certas observações realizadas, verificou-se que a má alimentação durante os primeiros meses de vida parece indicar uma provável perda de potencial intelectual. Inclusive, pode acontecer que esses efeitos sejam irreversíveis, caso o período de má nutrição tenha ocorrido suficientemente cedo na vida da criança.

- Como conseqüência de estar subalimentada, a criança pode também padecer de uma série de transtornos que travam seu bom rendimento: apatia, falta de vigor e desinteresse. Além disso, e pelo mesmo motivo, essa criança torna-se mais vulnerável às enfermidades do que os outros alunos - fato que a obriga a faltar às aulas com freqüência. E já verificamos que o absentismo é uma das causas imediatas do baixo rendimento.

- Acrescenta-se a isso as deficientes condições de habitação, que atuam no mesmo sentido negativo. No inverno, por exemplo, as crianças que vivem em casas precárias e muito úmidas são vítimas de repetidas bronquites. Tal fato é bem conhecido dos médicos que atuam nesses setores populares. Como conseqüência, elas faltam repetidamente às aulas e vão se atrasando, portanto, em relação ao andamento do restante da classe.

- Existem também as diferenças culturais (...) que obrigam as crianças dos setores sociais mais baixos a realizar um esforço extra para poder desenvolver-se num mundo onde se sentem estranhas - enquanto que outros alunos agem como se estivessem em sua própria casa. Neste sentido, a importância da linguagem é primordial.

- As crianças da classe média e alta chegam à escola com uma série de aprendizagem prévias que facilitam as aprendizagens requeridas pela escola. Isso acontece graças aos estímulos intelectuais que seu meio lhes ofereceu: conversas, narrações, informações que lhes são proporcionadas, atos que foram testemunhados e que são imitados (ler, por exemplo), presença de livros, discos etc. E também graças ao treinamento que lhes foi dado de uma maneira natural, como por exemplo a utilização de canetas, pincéis, tesourinhas etc.

Essas diferenças são notadas claramente, por exemplo, ao se aplicar o teste ABC e determinar a maturidade para o começo de aprendizagem de leitura e escrita: a memória, a desenvoltura de linguagem, a habilidade psicomotora, tudo isso depende principalmente dos estímulos e treinamentos que as crianças tiveram.

- Finalmente, além de entrarem na escola com uma série de recursos que lhes tornarão quase natural o desenvolvimento dentro da classe, essas crianças contam com auxílios especiais, no caso de encontrarem dificuldades: têm pais com grau de escolaridade suficiente para ajudá-la nas tarefas escolares, professores particulares para complementar e reforçar o trabalho da escola e, evidentemente, o tipo de assistência que lhes seja necessário - médico, psicólogo, pediatra etc.

Tal é a realidade que se encontra por detrás do fracasso escolar das crianças de menores recursos. Será que podemos ignorá-la no momento de fazer a avaliação? Que resposta dar nesses casos? Esta é a situação onde as opções são mais difíceis, já que a margem de ação do professor é muito estreita, mas as possibilidades são maiores, quando se trata de métodos, forma de relacionamento com as crianças e o meio social, enfoque dos conteúdos e objetivos, possibilidades de atuar de maneira diferente do que normalmente se faz.

O problema da avaliação está relacionado com a qualificação e a promoção; e a esse respeito, existem normas estritas que os professores não podem modificar, estejam ou não de acordo com elas.

Mesmo assim, é possível fazer-se diferenciações segundo o papel que se dê a avaliação, à correção e à qualificação.

2.2 A avaliação necessária

Se alguém considera que avaliar significa verificar o quanto de informação o educando deteve a partir de um determinado trabalho, então avaliar significa medir, pesar na balança.

Foram repassados um quilo de informações de matemática. Quantos gramas o aluno reteve? Até quinhentos gramas, está bem; mais do que isso, melhorou, abaixo disso, está reprovado.

É fundamental entender que esse tipo de concepção de educação estabelece um método de ensino, exige uma determinada aparelhagem e estabelece uma forma de avaliação que vai dizer quem sabe e quem não sabe.

Muito diferente é a concepção do processo educativo como processo de crescimento de visão de mundo, da compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento de capacidade de interpretação e de produção do novo, de avaliação das condições de uma determinada realidade. Por aqui começa-se a entender o processo educativo como abertura de janelas ao educando para ver o mundo.

Este processo já não pode mais ser medido simplesmente numa balança e nem com fitas métricas. Avaliar agora é verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo.

Este conhecimento incorporado será capaz de ajudá-lo não apenas a acumular informações, mas a compreender a sua realidade, a entender e participar na mudança social.

A posse dessa compreensão levará o educando a organizar o conhecimento dessa realidade, enfim, a organizar a própria realidade. Por isso, ela ativa a transformação individual e social do mundo da política, da cultura, da ciência, da técnica, da religião, da moral, da estética.

O destinatário da ação educativa, desta forma, é o educando e, portanto, ao avaliar o resultado do trabalho pedagógico, fica evidente que é muito mais desajuste examinar as marcas que ficaram registradas no educando do que a quantidade de informações que o educando é capaz de devolver.

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo.

Mais importante do que o educando saber responder a tantas questões de história e demonstrar o domínio das regras gramaticais da língua portuguesa é ele ser capaz de, através do aprendizado da história, entender o processo de construção do social humano, e através do aprendizado de língua, desenvolver sua competência lingüística.

3. RESULTADO E ANÁLISE DA PESQUISA

Acrescente-se a isso o que podem as ciências, a matemática, a geografia, a educação artística e outros conteúdos abrir a visão do mundo dos educandos e teremos como resultado o crescimento intelectual moral, físico, crítico, político e profissional do educando que está em jogo de modo global no processo educativo. Logo, é isso que deve ser avaliado.

Tal avaliação não pode acontecer de maneira individualizada, segmentada e isolada. Não é importante saber o que ele aprendeu produzir mais competência para se inserir e insurgir na realidade vivida.

A avaliação deve ser considerada pelos educadores, pois, como uma tarefa coletiva, de todos e não uma obrigação formal, burocrática e isolada no processo pedagógico.

A população objeto dessa avaliação foi constituída pelo universo de 15 (quinze) professores da 1ª série a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio, de duas unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro.

Desse total, 6 (seis) professoras lecionavam de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, 6 (seis) professores de 5ª a 8ª série e 3 (três) professores, no ensino médio.

Aplicamos um questionário de 10 questões (ver anexo) onde procuramos avaliar as características do processo de avaliação, os seus objetivos, os instrumentos utilizados e análise dos seus resultados.

Inicialmente constatamos que, embora uma das escolas possua “mais recursos”, os pensamentos e modos de agir dos educadores em praticamente nada diferem; procuram esses educadores não pararem no tempo, pregarem mais discursos modernos em relação à avaliação, mas a prática é operacionalizada da mesma forma.

Com relação ao tipo de avaliação que eles consideram como ideal, 70% considera importante a avaliação diagnóstica, mas a prática os leva a se enquadrarem na classificatória.

Observamos que isto se configura na prática, pois é mais fácil para o educador classificar do que analisar e encontrar os caminhos para as soluções; é mais fácil transmitir informações que permitir aos alunos construir o seu conhecimento; a “nota” ou “conceito” ainda prevalecem como meios de obtenção de resultados; não são consideradas “n” aspectos do que dispõe o educando para ser avaliado, mas simplesmente uma parte do processo é considerado, porque a avaliação é tida como um fim e não como um meio.

Consideram ainda quase que por unanimidade, ou melhor, 98% dos entrevistados, que a avaliação para os alunos se condizem num mo-

mento de ansiedade e insegurança porque terão de responder corretamente questões sobre as quais não tem muita certeza, associadas ao medo de errarem e serem reprovados, confirmando que o que é estudado não o coloca como uma forma de crescimento intelectual, mas sim para uma futura cobrança em um teste ou prova.

Vale ressaltar que somente 2% dos professores, sendo os três do ensino médio, tem a visão de que a avaliação deve ser para o aluno uma expressão do seu pensamento, após reflexão e análise, demonstração do que já sabem.

Ao realizarem as avaliações dos alunos, 95% determinam o que deve ser avaliado, não se preocupando com os objetivos que tenham traçados ou com o mínimo necessário que o aluno precisa para a sua vida prática, mas sim com o que eles, professores, acham importante avaliar. Somente 3% preocupam-se em selecionar instrumentos de avaliação e 5% das professoras de 1ª a 4ª série conversam com os alunos sobre erros e acertos.

Fica evidente que a maioria não se preocupa com os instrumentos a serem utilizados na avaliação, mas preocupa-se somente em executá-la.

O total de 100% dos professores utilizam provas e testes como forma de avaliação e 16%, a maioria no ensino fundamental (5ª a 8ª séries), utilizam a elaboração de resumos. Menos de 1% dos entrevistados cita o item C da 5ª questão (ver anexo).

Este fato demonstra que, apesar da proclamada “avaliação contínua explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (MEC, 1998), provas e testes estão sendo os instrumentos responsáveis pela aprovação ou reprovação do aluno, que não são levados em conta fatores externos como: o meio social do aluno, a sua individualidade, seu estado de espírito no dia da aplicação de cada prova ou teste, sua vida escolar diária, mas simplesmente as respostas corretas ou erradas que ele obtive para resultar na sua avaliação.

Embora nossa pesquisa não tenha mencionado algo relacionado com o fator tempo: tempo para ministrar determinado conteúdo, para elaborar ou corrigir provas, para opiná-las, mas observamos em conversas informais e da nossa vivência como educadores que determinadas posturas e ações dos professores ocorrem em detrimento ao tempo disponível, por exemplo, a elaboração de provas. 86% utilizam questões de múltipla escolha na elaboração da prova ou teste - dizem eles: “facilita a correção”, 50% utilizam questões tipo verdadeiro ou falso, 48% de completar claros, 80% de resposta breve e 5% tipo dissertação.

É notável a preferência pela forma mais rápida de correção, que seja menos trabalhosa e que não desperdice tanto tempo do educador. Já não se leva em consideração o assunto, a importância da sua aplicabilidade, mas sim os possíveis resultados obtidos, que muitas vezes não significaram nem o aprendizado do aluno.

Estes instrumentos de avaliação são selecionados 65% de acordo com o comportamento da sala, 40% consideram o nível da classe, 2% às vezes fáceis e 20% às vezes difíceis, como uma incidência no ensino médio.

Já em relação à aplicação desses elementos, 99% acham que a ansiedade e a insegurança por parte dos alunos não podem ser eliminadas.

Enquanto 82% acham que as questões são auto-explicativas e não permitem perguntas por parte dos alunos, outros 10% explicam, cuidadosamente, as questões antes do início da resolução por parte dos alunos e 50% preocupam-se em criar um clima de tranquilidade e confiança entre os educandos para possibilitar-lhes condições de um bom desempenho.

Não se pode negar que a própria forma de aplicação desses instrumentos já é uma forma de selecionar, de avaliar o aluno, veja que o professor não admite a explicação de uma questão porque já a considera bem elaborada e que por si só já é auto-explicável, e sabemos que muitas vezes não fica claro o que se deseja com tal questão, não levando muitas vezes a detectar o aluno a demonstração de sua compreensão.

Perguntamos ainda que análise o professor fazia das avaliações com os objetivos propostos e 100% optaram por assinalar que fazia, por sua disciplina.

Observa-se que, ao considerarem os objetivos a serem atingidos, eles transformam em questionamentos e são esses que demonstram se o aluno obteve o que ele deseja através de sua disciplina ou não.

Em relação à recuperação 60% consideram que ela deve realmente ocorrer ao final do ano letivo, pois a escola não dispõe de tempo para fazê-la bimestralmente ou semestralmente, nem tampouco o professor; já 30% consideram importante ao final de cada semestre; 8% ao término de cada etapa e somente 2% logo que identificadas as deficiências, levando-nos a concluir que a maioria entende o processo de avaliação como um fim e não como um meio de identificação das deficiências.

A análise do questionário em anexo permitiu-nos, portanto, concluir de acordo com os percentuais anteriormente citados que a avaliação ainda não está sendo assimilada pelos professores como um processo contínuo, de construção de conhecimento do educando no dia-a-dia,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

em todas as suas ações, procedimentos, na sua convivência com o educador, porém é alocada como um meio de atribuir “notas” ou “conceitos” que levará o educando a ser classificado e ao mesmo tempo discriminado por obter melhor ou pior resultado.

A avaliação deve ser a “reflexão transformada em ação”, segundo Hoffman (1993), ação essa que nos impulse a novas reflexões.

Reflexões permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Não se deseja uma avaliação autoritária que assume unilateralmente a responsabilidade pelo diagnóstico do desempenho do aluno e, a partir daí, tomam-se decisões fora do alcance que a própria avaliação oferece, como foi detectado em algumas respostas dos professores entrevistados em duas escolas da rede estadual.

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialogada e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-se críticos e participativos, inseridos no contrato social e político.

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação, ou seja, concebê-la como inerente e indissociável da educação observadora e investigadora no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. O que significa se entender por reflexões é manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e, por agir, a oportunização de situações de aprendizagem enriquecedora.

A confiança mútua entre educador e educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo de um momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento, de acordo com Demo (1993).

Reafirmamos que será necessário avaliarmos nossos alunos através da observação diária de seu desempenho, individual e em grupo, pois acreditamos que avaliação, mais do que produção de conhecimento, é um ato político.

Requer conhecimento, aproximação com o real para compreender o contexto, para aprender, captar, interpretar e explicar os dados da realidade que a rodeiam.

É necessário na avaliação dos nossos alunos darmos ênfase ao seu crescimento de forma integral e ajudá-lo a aprender a se auto-avaliar e buscar novos caminhos para sua realização, com sabedoria e responsabilidade.

Finalmente, queremos que os professores convertam os métodos tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de soluções propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.

Privilegiem as tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro período por questões burocráticas.

Deve haver compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegia o entendimento e não a memorização. ◆

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Benjamim S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. 1956 (Taxonomia dos objetivos da educação, mimeo).
- _____. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. 1978.
- COLOTTO, Clara. Processo de avaliação. **Escola para professores**, nº 5, 1998, p. 14.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.
- EBEL, Robert L et al. **Filosofia da medida educacional**. 1952. (xerox).
- FARIA, Nelson. **Desafios para uma prática pedagógica**. (Texto mimeo).
- GAGNÉ, R. M. **The Conditions of learning**. 1965 (As Condições de aprendizagem, mimeo).
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a Universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- LUCKEST, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- MAGER, Robert F. **Preparing instructional objectives**. 1962. (Como definir os objetivos pedagógicos, mimeo)
- MEDIANO, Zélia Domingues. **Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação**. 1995.
- NOLL, Victor H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Ática, 1996.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. (Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação e reformulação do currículo). 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. 1987.
- SOUSA, Clarilsa Prado e outros. **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed., Campinas: São Paulo: Papyrus, 1993.