

Fatores que Dificultam a Transformação da Avaliação na Escola

PATRÍCIA GÓIS BONESI

Colégio para a Glória de Deus (Escola PGD/Londrina)
coordenacao@pgd.com.br

NADIA APARECIDA DE SOUZA

Professora na Universidade Estadual de Londrina – UEL
nadia@uel.br

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo identificar os fatores que dificultam a prática avaliativa no interior da escola. O estudo criterioso dos dados coletados, em confronto com o referencial teórico, possibilitou constatar que os professores: a) têm grande dificuldade em diferenciar a avaliação da aprendizagem das ações de testar e medir, o que transforma o processo avaliativo em um momento estanque e frenador do processo ensino-aprendizagem; b) apresentam grande dificuldade em compreender a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diagnóstico-formativa, mas a mantém restrita a uma prática classificatória e sentenciosa, que pouco contribui para a progressão continuada do aluno na apropriação do saber; c) têm grande dificuldade em atuar coletivamente, respeitando as individualidades e balizando suas ações e intervenções pedagógicas nas necessidades e dificuldades manifestas pelos alunos; d) necessitam aprofundar-se teoricamente na temática, para melhor orientar as novas formas de avaliar, tornando o ato de avaliar mais participativo e dinâmico.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, prática pedagógica, formação docente.

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo identificar los factores que dificultan la práctica evaluativa en el interior de la escuela. El estudio criterioso de los datos recogidos, en confronto con el referencial teórico, permitió constatar que los profesores: a) tienen gran dificultad en diferenciar la evaluación del aprendizaje de las acciones de testar y medir, lo que transforma el proceso evaluativo en un punto parado y frenador del proceso enseñanza-aprendizaje; b) presentan gran dificultad en comprender la evaluación del aprendizaje en una perspectiva diagnóstico-formativa, pero la mantienen restringida a una práctica clasificatoria y sentenciosa, que poco contribuye para el progreso continuo del alumno en la apropiación del saber; c) tienen gran dificultad en actuar colectivamente, respetando las individualidades y delimitando sus acciones e intervenciones pedagógicas en las necesidades y dificultades manifestadas por los alumnos; d) necesitan aprofundarse teoricamente en la temática, para mejor orientar las nuevas formas de evaluar, volviendo el acto de evaluar más participativo y dinámico.

Palabras-clave: evaluación del aprendizaje, práctica pedagógica, formación docente.

Abstract

This paper aims at identifying the factors that make assessment difficult inside schools. A close analysis of the data collected followed by a confrontation with the theoretical framework, showed that teachers: a) encounter great difficulty in differentiating between learning evaluation and the procedures of testing and measuring, which turns the evaluation process into a static and hindering moment of the teaching-learning process; b) find it difficult to understand learning evaluation from a diagnostic-formative perspective, rather they restrict it to a classifying and sentential practice, with hardly any contribution to a student's continuous progression in his appropriation of knowledge; c) find it extremely difficult to act collectively, showing respect for students' individualities and gearing their own pedagogical actions and interventions according to their students' needs and difficulties; d) need to tap deeper into the topic's theoretical framework so as to come up with better manners of evaluation, making assessment a more participative and dynamic process.

Key words: learning assessment; pedagogical practice, teacher training.

REVELANDO SONHOS E DESCREVENDO CAMINHOS...

A avaliação ocorre de diversas formas em diferentes momentos da vida; algumas vezes de maneira consciente, outras de forma completamente inconsciente. Todavia, na escola, passa a ser objeto de muitas preocupações por ser um processo complexo e difícil, inerente ao trabalho docente, pois envolve procedimentos que requerem uma ação conjunta de todos aqueles que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados, bem como representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica mais efetiva no cumprimento de seus propósitos.

As discussões e estudos, centrados na avaliação da aprendizagem, têm sido numerosos nas últimas décadas. Valiosas contribuições foram incorporadas ao referencial teórico que orienta – ou tenta orientar – a ação docente no interior das salas de aula. Entretanto, parece existir uma força maior que dificulta, quando não impede, que as idéias propugnadas se transformem em novas formas de pensar e fazer avaliação na escola.

Portanto, torna-se essencial refletir e tentar responder a algumas questões que se interpõem: Que fatores, hoje, dificultam a transformação da prática avaliativa no interior da escola? Por que não interpretamos processos contínuos e nos contentamos em registrar resultados? Como os diferentes professores que compartilham de um mesmo cenário escolar definem e explicam os aspectos limitadores à transformação das práticas avaliativas que desenvolvem?

A preocupação não é nova. Muitos já se voltaram para o estudo dos fatores que dificultam ou impedem a efetivação de uma avaliação da aprendizagem mais centrada nos processos vivenciados pelo aprendiz do que nos produtos aferidos. Todavia, diferentes momentos e contextos geram, também, respostas outras – diversas, talvez pelos esclarecimentos que trazem e pelas possibilidades que geram.

Segundo Luckesi (1995, p. 27), o objetivo principal de uma análise centrada na avaliação é “[...] *desvendar a teia de fatos e aspectos patentes e latentes que delimitam o fenômeno que analisamos [para], em seguida, tentar mostrar um encaminhamento que possibilite uma transformação de tal situação*”. Muitas são as causas, variados são os fatores que obstaculizam a transformação das práticas avaliativas. A identificação e a compreensão dessas causas podem contribuir para que as mudanças almejadas conquistem progressivamente mais espaço na dimensão do real.

Assim, o foco central deste estudo é identificar, descrever, analisar e refletir sobre os fatores que dificultam a emersão de uma prática avaliativa compromissada com os processos de aprendizagem, pretendendo enunciar

possibilidades de ação que auxiliem na superação e/ou na transformação do fazer avaliativo.

Todavia, atingir a meta estabelecida exige a consecução de ações diversas. São elas: aprofundar o referencial teórico, para melhor compreender os meandros por meio dos quais a avaliação da aprendizagem assumiu a “roupagem” com que se apresenta atualmente; entrevistar os professores que compartilham e atuam no espaço escolar, para saber o que pensam e o que fazem em relação à avaliação da aprendizagem; determinar e identificar os fatores que dificultam a transformação da prática avaliativa, conforme o enunciado pelos atores envolvidos no estudo; confrontar os dados coletados com o referencial teórico pesquisado, tencionando determinar semelhanças e diferenças, proximidades e variabilidades constatadas; enunciar indicadores que possam orientar a superação dos fatores que dificultam a transformação da prática avaliativa.

O caminho escolhido foi o da PESQUISA QUALITATIVA, por ser compreensiva e valorizar as diferentes formas de manifestação do objeto em estudo, por valer-se de dados predominantemente descritivos e por ter como preocupação central o processo muito mais que o produto (Lüdke, André, 1986). Considera-se, também, a escolha da abordagem qualitativa por melhor contextualizar os problemas que emergem do cotidiano escolar, sem, no entanto, desprezar os índices quantitativos.

Pelas características subjacentes à abordagem qualitativa, a opção incidiu pelo tipo ETNOGRÁFICO na modalidade ESTUDO DE CASO. A pesquisa ETNOGRÁFICA fundamenta-se na observação do comportamento humano com o intuito de compreender o homem como ser histórico (Fazenda, 1995), apresentando-se como opção mais adequada para a efetivação do presente estudo. O ESTUDO DE CASO caracteriza-se pelo foco que concentra sobre um contexto específico. O problema proposto e o objetivo estabelecido circunscrevem o presente estudo a uma unidade escolar, que desenvolve práticas pedagógicas e avaliativas, uma vez que o “caso se destaca por considerar qualquer unidade social como um todo” (Goode, Hatt, 1975, p. 422).

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, localizada na área central da cidade de Londrina. É composta de uma população de 90 (noventa) professores e funcionários, e atende aproximadamente a 530 (quinhentos e trinta) alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (sistema gradativo até a 8ª série) – de nível econômico alto. O segmento selecionado para a pesquisa é o Ensino Fundamental, organizado em quatorze turmas.

A população de 77 (setenta e sete) docentes é heterogênea, pela diversidade de formação e de atuação. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os professores regentes de sala possuem formação em Pedagogia, com um número expressivo de especialistas. Já os professores que ministram as chamadas disciplinas complementares (artes, laboratório, informática, educação física, teatro, línguas inglesa e espanhola, oficina literária) têm formação específica na área. No Ensino Fundamental II, os professores das diversas disciplinas têm licenciatura específica, e inúmeros deles possuem, também, especialização em educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram escolhidos: um professor regente da 1ª, 2ª e 3ª séries e sete professores de 4ª a 6ª séries, responsáveis pelas disciplinas básicas do currículo escolar. A escolha justifica-se por ser considerado um grupo representativo dos dois níveis de ensino e por terem se colocado à disposição para a realização do estudo.

Os professores escolhidos para a pesquisa, assim como aqueles que integram o corpo docente da instituição, participam de reuniões pedagógicas quinzenais com a coordenação, para a realização de estudos e levantamento de atividades e, bimestralmente, dos conselhos de classe, por níveis, dos quais tomam parte a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional. Nos encontros, todos contribuem ativamente com opiniões, levantamento de dados e discussão de experiências, visando, sempre, a solução de questões e problemas que se manifestam na seqüência do trabalho.

Alinhando a atuação do corpo docente, a escola mantém um projeto pedagógico bem estruturado, elaborado coletivamente por meio de um planejamento participativo, com um currículo acadêmico e pleno que atende aos aspectos legais e institucionais, além de ter como missão: compreender que cada aluno é um ser único, respeitar as suas características individuais e valorizar a sua forma de aprender.

A pesquisa, para atingir a meta estabelecida pela implementação das ações enunciadas, buscou, em numerosas e variadas fontes, as informações necessárias à compreensão do objeto de estudo e à coleta dos dados de análise essenciais ao mapeamento do problema. Assim, procurou-se: efetivar extensa pesquisa bibliográfica para assegurar o respaldo teórico necessário à compreensão do fenômeno; realizar o levantamento documental dos sistemas educacionais e da escola pesquisada, para aclarar os limites e as possibilidades de ação e de transformação facultados; aplicar e analisar os dados de breve questionário, escolhido por permitir a obtenção de dados de maneira coletiva, pela possibilidade de codificar a análise de respostas, por abranger um grande número de elementos sobre o assunto investigado, e por reunir e interpretar informações que

possibilitam “nova busca de dados” (Triviños, 1987, p. 185). Constou de questões para levantamento de dados pessoais que permitiram traçar o perfil dos professores com base em informações como: idade, sexo, tempo e experiência de magistério, curso superior e tempo dedicado ao preparo das aulas e avaliações, e, finalmente, realizar entrevista semi-estruturada, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para manifestar seu pensamento, enriquecendo a pesquisa.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, é essencial compreender as razões que ensejam essa dificuldade de transformar concepção em ação, teoria em prática, para – quem sabe – tornar possível vencer as resistências que se consolidam no cotidiano escolar. Para tanto, foi indispensável a participação dos professores que, no decorrer das entrevistas, em muito contribuíram com informações significativas e revelações sinceras.

A análise de conteúdo, pela leitura cuidadosa das entrevistas gravadas e transcritas, possibilitou o estabelecimento das principais categorias temáticas, pela apuração da frequência com que certas idéias eram firmadas e reafirmadas pelos sujeitos do estudo. Assim, as categorias foram compostas pelo agrupamento das unidades de significação que se apresentaram, quais sejam: concepção de avaliação e individualização do ensino.

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO – um elemento dificultador

Avaliação não é o ato pelo qual A avalia B, mas é, na verdade, o ato por meio do qual A e B avaliam juntos a prática implementada, as aprendizagens efetivadas, as conquistas erigidas, o desenvolvimento conquistado, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico.

Tomando distância da ação realizada ou em curso, os avaliadores a examinam. Dessa forma, muita coisa que antes – durante o tempo da ação – não era percebida agora aparece de forma destacada. Nesse sentido, em vez de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é “[...] a *problematização da própria ação*” (Freire, 1977, p. 26), no intuito de melhor compreendê-la para aperfeiçoá-la ou transformá-la.

Entretanto, entre o proposto e o consubstanciado no cotidiano da ação docente, longe de ser um instrumento que desvela os processos de aprendizagem vivenciados pelo aluno e que enuncia os indicadores que

orientem a organização do trabalho docente, a avaliação da aprendizagem ainda se apresenta como uma prática autoritária que legitima um processo de seletividades e discriminação com conseqüência sociais e pessoais danosas, nada coerente com a função maior ou mais relevante para aqueles que se comprometem com a progressão continuada do aluno na apropriação do saber.

A avaliação da aprendizagem desempenha função primordial, quando compreendida e concebida como

[...] processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretações das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas¹, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas). (Silva, 2003, p. 12)

Consoante essa perspectiva, a avaliação é o espaço ideal para mediação/aproximação/diálogo entre as alternativas de ensino do professor e os percursos de aprendizagem dos alunos. Sob este enfoque, a avaliação possui a tarefa de centrar-se na “[...] forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende” (Méndez, 2002, p. 19), objetivando orientar o docente e ajustar seu fazer didático de maneira que produza desafios que se transformem em aprendizagens.

Contrariamente, de um modo geral, quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, é freqüentemente a imagem das provas que se afigura como referencial maior e quase sempre como sinônimo de poder, e traz consigo a emulação ou a punição; a superação ou a coibição, o estímulo ou o vexame – em decorrência dos resultados auferidos.

Dentre os professores que participaram do estudo encontramos aqueles para quem

[...] a avaliação tem sido no decorrer de minha prática, não sei futuramente, mas hoje, uma forma de punição. (P9)

[...] a avaliação é um momento de extrema preocupação, porque a maior preocupação é evidenciar os erros para poder reduzir as notas. Assim, parece que só se avalia para punir ou envergonhar o aluno. Mas, apesar de ter isto claro em mente, no momento em que avaliamos acabamos fazendo a mesma coisa que tememos. (P4)

¹ O julgamento de valor é baseado em objetivos e em critérios previamente negociados, bem como estabelecidos pelos sujeitos do processo pedagógico que direcionam as práticas avaliativas.

É possível inferir que não há um verdadeiro entendimento das funções da avaliação, como um ato educativo inserido e constitutivo do processo didático, que pretende formar e informar e não somente classificar. Talvez isso decorra das inúmeras vivências experienciadas dos professores enquanto alunos, na seqüência de seu processo de formação educacional, uma vez que “[...] a concepção de avaliação que marca a trajetória dos alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como prova, nota etc.” (Hoffmann, 1993, p. 15).

Assim, os problemas que se interpõem, dificultando ou impedindo alterações na prática avaliativa desenvolvida pelos professores, dizem respeito aos equívocos decorrentes da não-compreensão do que significa avaliar. Os professores confundem avaliar com mensurar ou com testar.

Os professores 1, 5, 7, 8 e 9 resumem a sua análise da concepção de avaliação ao instrumento de que se valem para determinar a apropriação das aprendizagens enunciadas como necessárias.

Para avaliar o meu aluno eu aplico uma prova escrita, geralmente. Na prova o aluno tem que demonstrar que estudou e aprendeu acertando as atividades e tirando uma nota boa. (P1)

O professor tem que saber escolher os momentos, tem que saber como estar elaborando as questões da prova, tem que saber o jeito que vai estar pedindo os conteúdos, para que o aluno possa demonstrar o quanto aprendeu. Então, esse é um momento muito difícil mesmo. (P5)

Avaliar é procurar cobrar dos alunos o que foi ensinado, é apresentar exercícios que tenham sido trabalhados em sala de aula para verificar se ele aprendeu mesmo, ou não. (P7)

Pra mim avaliar é, na verdade, graduar, dar nota, porque a nota reflete o quanto o aluno aprendeu, quando prestou atenção às aulas e estudou. (P8)

Eu avalio o que o meu aluno aprendeu pela nota que ele tira na prova. Se o aluno aprendeu, ele consegue resolver os exercício, ele consegue acertar. (P9)

A avaliação é confundida, por alguns dos professores, com os instrumentos que utiliza para coletar informações relevantes e significativas acerca dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos. Procedendo assim, esses professores revelam que a concepção do processo avaliativo, na verdade, se restringe a um momento estanque: a aplicação e correção do teste.

O teste deve ser compreendido como uma ferramenta investigativa, destinada a verificar desempenhos, recolhendo dados em relação aos

progressos e às dificuldades de aprendizagem e “[...] subsidiando uma adequação das atividades de ensino ao favorecer a determinação de indicadores que permitem compreender os processos cognitivos vivenciados pelo aluno no curso dos processos de ensino e aprendizagem” (Gorini, 2004, p. 81). Assim, o teste não necessita ser compreendido como sinônimo de prova, mas precisa ser percebido como instrumento de pesquisa que fornece dados relevantes ao processo de avaliação.

Os professores 4 e 5, por sua vez, concebem a avaliação como um ato voltado para a mensuração da aprendizagem e declaram:

Avaliação é uma forma de saber se o aluno reteve os conhecimentos, se assimilou todas as informações importantes apresentadas na disciplina, o que é possível constatar quando ele responde corretamente. Então, é só atribuir uma nota justa. (P4)

Quando eu preparo minhas aulas eu procuro pensar em vários exercícios para que os alunos possam fixar as informações. Quando eu preparo as minhas avaliações tento propor exercícios iguais ou bem parecidos, para ter certeza de que eles aprenderam mesmo. Os alunos que aprenderam acertam e tiram boas notas. (P5)

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou grau de alguma coisa, tendo por base um sistema convencional de unidades e tendo o resultado expresso por números. Entretanto, as medidas, quando consideradas apenas em sua natureza quantitativa, são insuficientes para fundamentar o processo avaliativo, uma vez que nem todas as conseqüências educacionais são quantitativamente mensuráveis. Todavia, as medidas podem ser consideradas, também, como indicadores de qualidade, quando associadas ao padrão de qualidade – ou seja, aos objetivos que direcionaram a ação pedagógica.

Como ação consciente, a intervenção pedagógica somente é possível quando orientada pela compreensão do que separa o almejado e o aprendido pelo aluno. Essa distância entre o ideal e o real constitui “uma medida que orientará as ações futuras do educador no encaminhamento do processo pedagógico pela re-organização das atividades de ensino, pretendendo assegurar que todos aprendam o máximo da melhor maneira possível” (Gorini, 2004, p. 92).

Desse modo, é preciso ter claro que “[...] a medida pode ser o passo inicial, necessário, e, às vezes, bastante importante, mas não é uma condição essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize”; assim, é fundamental compreender que “para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados, quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões” (Vianna, 1989, p. 10).

Avaliar apresenta uma idéia mais abrangente do que medir – embora possa conter a idéia de medida – até porque a avaliação vai além da medida, mas não a exclui necessariamente, uma vez que a medida pode envolver um processo descritivo que permite a apreciação quantitativa e qualitativa de um fenômeno e, ainda, fundamentar ou orientar um processo interpretativo – a avaliação –, ao fornecer dados que permitam o julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios previamente estabelecidos.

Para outro professor, entretanto, a avaliação é um momento de repensar a prática pedagógica desenvolvida e a ela retornar com o intento de aperfeiçoá-la e aprimorá-la, de maneira que assegure a aprendizagem progressiva e contínua de saberes pelos alunos. Este professor afirma:

A avaliação é um feedback do que você, professor, está ensinando e do que o aluno está aprendendo. E a avaliação, assim, não é só para constatar o que está acontecendo, mas para poder mudar, assegurando um ensino melhor e uma maior aprendizagem. (P1)

É ínfimo o quantitativo de professores que revelam, no plano do discurso, a compreensão da avaliação como um processo diagnóstico-formativo e, portanto, voltado para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o aperfeiçoamento das ações, objetivando assegurar que todos aprendam o melhor possível.

Na verdade, os professores não conhecem o verdadeiro sentido e a pluralidade de funções da avaliação da aprendizagem, evidenciando, assim, uma visão distorcida a respeito do valor e do significado da avaliação no curso do processo de ensino e aprendizagem – principalmente porque a escola, bem como o professor, não existem para separar os bons dos maus alunos, mas para promoverem a aprendizagem de maneira crítica e significativa.

Muitos dos professores entrevistados não se dão conta de que essa forma de avaliar, quase sempre, caracteriza a simples devolução de conteúdos cuja assimilação, ainda que alcançada por alguns, não resulta, muitas vezes, em real aprendizagem para estes e, muito menos, para os demais avaliados. Os saberes explicitados – quando o são – decorrem, geralmente, de singela memorização, o que implica esquecimento subsequente.

Entretanto, os professores não têm a percepção de que as práticas classificatórias negam a dimensão processual e impossibilitam o respeito às individualidades inerentes a cada um dos alunos. Assim, utilizam a avaliação para “nivelar os alunos” (P9), ou para “comparar um aluno com o outro e verificar quem está melhor e quem está pior” (P4).

Justamente por escalonar os alunos, com base no bom ou mau aproveitamento, é que essas avaliações recebem o nome de classificatórias, porque avaliam os alunos segundo seu desempenho num determinado momento, comparando o seu resultado com os resultados do conjunto da classe, sem que o aluno tenha a oportunidade de expor seu ponto de vista sobre suas respostas, sem que o aluno possa explicitar as hipóteses que o levaram para a solução das questões propostas.

O processo vivenciado pelo aluno enquanto aprende é negado e, como em uma foto que registra o momento e ignora a seqüência de eventos, o professor atribui uma nota e encerra o ato, não dando oportunidade, ao educando, de aprender a partir de seus erros, passíveis de serem revistos se fossem discutidos e analisados. A dubiedade se manifesta claramente entre alguns professores, quando afirmam:

Avaliar não é fácil. Às vezes, pode até ser fácil ou parecer fácil, mas em que sentido? Aplicar uma prova escrita é fácil. O aluno fazê-la e você ir para o seu cantinho olhá-la e corrigi-la, também é fácil. Se o aluno não errou, eu atribuo uma nota boa, se errou muito, eu dou uma nota ruim. Essa avaliação é fácil, mas... (P4)

Eu acredito que avaliar é mais que aplicar a prova e atribuir uma nota. Eu acredito que a avaliação deveria ser feita e depois devolvida para o aluno, para que as questões pudessem ser discutidas e para verificar, junto com ele, o que poderia ser melhorado. (P9)

Na correção das questões constantes dos instrumentos de avaliação, o professor revela seu entendimento do assunto, a profundidade com que domina tal conteúdo, sua compreensão sobre as possibilidades do aluno e, ainda, estabelece o juízo de valor a respeito do que observa; dessa maneira, interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias numa leitura impregnada de valores, crenças, posturas pedagógicas e concepções de mundo (Hoffmann, 1998).

Todo juízo de qualidade funda-se no real, nas propriedades “físicas” dessa mesma realidade. “No caso das aprendizagens, as propriedades físicas são as condutas aprendidas e manifestas pelos alunos” (Luckesi, 1995, p. 71). Numa tentativa de valorizar outros aspectos do aluno, como: participação, disciplina, assiduidade, solidariedade, esforço, capricho, asseio, limpeza etc., o professor acaba por extinguir essas propriedades “físicas” do objeto no processo de avaliação, “o que significa cair no arbitrário indevidamente” (Luckesi, 1995, p. 71).

A subjetividade é uma constante entre os professores que participaram do estudo. Afirmam que as notas atribuídas aos alunos podem ser alteradas pelo acréscimo ou decréscimo de pontos em

decorrência da apreciação de aspectos atitudinais, nem sempre pactuados previamente. Um professor observa:

Ao avaliar os meus alunos não considero apenas a nota que tiram nas provas, mas também analiso sua participação em aula, a frequência e a pontualidade, a execução das tarefas, a disciplina, dentre outros. Eles sabem que a nota pode subir ou descer em função do seu comportamento e do seu comprometimento com a matéria. (P8)

Definir com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual o padrão de qualidade que se espera do aluno, após uma determinada aprendizagem, evitaria situações arbitrárias, propiciaria uma relação mais sincera e cooperativa entre professor e aluno e permitiria decisões fundadas no real. No caso dos critérios não estabelecidos em função dos objetivos do estudo,

[...] torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Como não há padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o estado de humor de quem está julgando; e, desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos. (Luckesi, 1995, p. 72)

A ênfase na necessidade de alterações nas práticas avaliativas não significa eliminar o emprego de instrumentos de verificação, mas implica utilização diferenciada de seus resultados pelo professor, que deve “[...] atentar para as dificuldades e desvios das aprendizagens do educando” (Luckesi, 1995, p. 91), alterando sua prática para assegurar as aprendizagens necessárias, conforme declara P10, que avalia para “saber onde meus alunos não estão conseguindo aprender e onde vou ter a oportunidade de ajudá-los a corrigir algumas falhas durante o tempo em que o conteúdo foi dado”.

No contexto escolar, no interior da sala de aula, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem dos alunos – e não de sua eliminação – efetivando-se, conseqüentemente, em uma perspectiva diagnóstico-formativa e, portanto, voltada para a compreensão do estágio de desenvolvimento e da etapa de aprendizagem em que se encontra o aluno, para melhor orientar o processo de ensino.

As ambigüidades se manifestam reiteradamente no discurso dos professores. Apesar de manifestarem uma concepção classificatória de avaliação e de confundirem avaliar com testar ou medir, também propõem que é preciso acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, o que demanda a consecução de avaliações formativas. Assim, os professores afirmam:

Penso que a avaliação é muito importante quando ela me permite perceber como o aluno vai aprendendo, como ele vai adquirindo novos conhecimentos. (P6)

A avaliação para mim só tem que ser contínua. Todos os dias, nas várias atividades que eu proponho, em momentos diversos da aula, com a utilização de diferentes instrumentos, posso analisar como o aluno está aprendendo e posso ajudá-lo em suas dificuldades. (P5)

A avaliação, sendo contínua, é uma forma de saber onde seus alunos não estão conseguindo aprender e onde se terá a oportunidade de ajudá-los a corrigir falhas que estão sendo deixadas. A avaliação, assim, é muito importante, porque permite ao professor ajudar o aluno a superar problemas de aprendizagem. (P10)

É a avaliação formativa que possibilita ao professor acompanhar – passo a passo – as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los em suas dificuldades de aprendizagem, uma vez que se constitui, talvez, na única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, e congruente com a regulação contínua do processo de ensino. Desse modo,

[...] avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não-saber, possa ocorrer. (Esteban, 1997, p. 53)

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido tanto para quem a emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de ele ser verdadeiramente informativo e se tornar o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. “*Deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. Se a nota fornece uma informação compreensível e útil, por que privá-lo dessa mesma informação?*” (Hadi, 1990, p. 107).

O problema real que enfrentamos não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. A simples mudança de métodos e/ou de técnicas é mudança de aparências, mas não de essência. Assim, faz-se necessário compreender e assumir que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre alunos e professores, possibilitando-lhes informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa transmitir ao aluno informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto

a possíveis sucessos e insucessos, permitindo que ele se situe melhor na jornada estudantil.

INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO: OUTRO ELEMENTO A CONSIDERAR

A avaliação, se considerada como um processo diagnóstico, pretende a re-organização dos processos de ensino e aprendizagem. Compreender e assumir – na prática cotidiana – esta modalidade de avaliação exige grande energia do professor. Exige dele disponibilidade de tempo, que vai muito além do tempo das aulas, porque é necessário individualizar os percursos de aprendizagem pela diversificação dos procedimentos de ensino – o que demanda planejamento cuidadoso e preparo detalhado, bem como acompanhamento direto do aluno, o que não se afigura fácil – como afirmam os professores:

Acho difícil avaliar, porque a gente precisa estar muito centrada em cada criança, observando aquela experiência que ela fez anteriormente, saber quais são as suas necessidades. Assim, para acompanhar o processo é preciso estar atenta, porque, às vezes, a gente acaba deixando de atender o aluno um pouquinho melhor, porque não entende as suas necessidades. (P2)

É muito complicado, pois tenho que analisar a individualidade de cada um e quando você parte para esse individual, além de envolver a aprendizagem, ela envolve, também, o lado emocional [...]. (P3)

Todavia, conceber os percursos a serem trilhados pelos alunos para a apropriação de novos saberes exige do professor compreender o estágio de desenvolvimento em que se encontram, os saberes que dominam, as dificuldades que vivenciam para que, considerando inúmeras variáveis – que contemplam cada aluno, bem como o coletivo de alunos em sala – o professor organize atividades que permitam a cada um e a todos continuar evoluindo no apossar-se dos conhecimentos.

Existe grande dificuldade em superar a perspectiva de trabalhar somente o todo – como se os alunos aprendessem do mesmo modo, ao mesmo tempo, seguindo os mesmos percursos – para desenvolver uma prática pedagógica que contemple as individualidades e respeite os cursos de aprendizagem seguidos pelo aluno. Destarte, segundo Perrenoud (1999, p. 122),

[...] enquanto um professor julga que o fracasso está na ordem das coisas, que há bons e maus alunos, que seu trabalho é de dar aulas e não o de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagens, os mais sofisticados modelos de avaliação formativa continuarão indiferentes para ele.

A avaliação formativa, conforme se depreende, investe na observação e na interpretação dos processos cognitivos vivenciados pelo aprendiz e dos conhecimentos ainda necessários ao pleno desenvolvimento de cada um dos alunos. Os professores reconhecem tanto a necessidade de avaliar em uma perspectiva diagnóstica quanto as limitações pessoais que enfrentam para fazê-lo.

[...] essa avaliação é mais difícil, porque eu quero ver você avaliar o aluno como pessoa mesmo, como ele é dentro de sala, a pessoa dele, o que entendeu e o que não entendeu, pois ensinar e avaliar não exige apenas entrar em sala e ministrar a disciplina. Mas, mesmo que eu consiga determinar o que o aluno sabe e o que ele não sabe, como eu faço depois para fazer com que ele aprenda o que ainda não sabe? Principalmente porque eu tenho muitos outros alunos em sala, e grande parte deles com outras dificuldades de aprendizagem. (P4)

Avaliar em uma perspectiva diagnóstico-formativa deve levar o professor a reconhecer os limites e as possibilidades de cada um dos sujeitos presentes no espaço da sala de aula, mas, também, deve gerar conseqüências nas formas de organização e de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na maioria das vezes, o olhar padronizador e classificatório vem justificando dificuldades e fracassos manifestos pelos alunos. Ao contemplar os alunos, considerando-os um só corpo – indistinto e inespecífico – passam despercebidas as individualidades, e com elas as possibilidades de trocas e complementações. Para perceber o anseio e a curiosidade para as descobertas latentes dos alunos é preciso olhar para cada um e, a partir desse olhar, reconhecer o todo. Nessa forma de contemplar as individualidades, o papel regulador do docente é fundamental.

A concepção que generaliza é sempre reveladora da turma como um grupo único e homogêneo e reflete-se na prática da avaliação da aprendizagem com a sua forma de entendimento pedagógico que nunca se volta para a correlação entre as metas estabelecidas e as conquistas efetivadas pelo aluno, mas para médias atingidas pelo grupo.

Encontramos em Perrenoud (1999, p. 94), reflexão relativa a esta concepção padronizadora: “por mais selecionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogêneo do ponto de vista dos níveis de domínios alcançados no início de um ciclo de estudos ou de uma seqüência didática”. Essa padronização

é, em parte, rompida ou ao menos tensionada na efetivação da avaliação da aprendizagem, porque diferentes respostas revelam os variados patamares de aprendizagem e desenvolvimento atingidos pelo aluno.

A avaliação parece carregar em si essa contradição ao propiciar a necessidade de uma relação mais profícua entre professor e aluno enquanto favorece a emersão de dados individualizados e coletivos, que somente serão compreendidos quando transformados em objeto de reflexão.

Os professores entrevistados reconhecem que não é fácil refletir sobre as informações advindas das práticas avaliativas implementadas.

Aplicar uma prova, que é uma das maneiras de investigar as aprendizagens dos alunos, não é suficiente. É preciso parar, olhar as respostas com atenção, comparar o que o aluno fez com o que gostaríamos que ele fizesse para, então, tentar pensar em como fazer para levá-lo a aprender mais e melhor. Mas isso leva tempo e exige um conhecimento que geralmente não temos, porque nossa formação só nos prepara para dar a matéria. (P6)

Eu olho as respostas erradas dos alunos e penso: Como eu vou ensinar tudo de novo? Como eu vou fazer com que esse aluno aprenda isso, se até agora eu não consegui fazer com que ele entendesse? (P9)

Muitas são as justificativas para explicar a dificuldade em atuar como gostariam, de transformar a prática avaliativa em um processo de investigação e reflexão que propicie a criação e a promoção de espaços e processos favoráveis a novas aprendizagens. Os professores referem que “a carência de tempo é um grande problema” (P6, 7, 9, 10).

A forma de organização do trabalho docente constitui condição essencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, nem sempre o professor prioriza atividades integradas que favorecem a aprendizagem de variados saberes ou o confronto de diferentes informações no curso de uma mesma tarefa.

Desse modo, parece prevalecer em sala de aula uma preocupação muito grande em “vencer o programa” (P4, 5, 8, 9) ou em “dar toda a matéria” (P1, 2, 4, 7, 8, 10), sem considerar as numerosas formas de integração de conteúdos e seqüenciação de informações possíveis de serem estabelecidas.

O problema tempo *versus* conteúdo poderia ser melhor equacionado se os professores promovessem mais atividades integradas, efetivassem mais projetos de ensino, valorassem tarefas e desafios que abordassem temas transversalmente.

O número de alunos em sala de aula, a quantidade de horas-aula ministradas, o tempo de permanência/planejamento, o espaço para o aperfeiçoamento teórico, dentre outros, são fatores reais e efetivos na

promoção de obstáculos para uma ação pedagógica mais consciente pelo professor. Dois professores declaram: *“o número de alunos em sala é uma grande dificuldade, pois quanto maior a quantidade de alunos menor a possibilidade de acompanhar cada um”* (P3 e 7).

Entretanto, inúmeras vezes, mesmo diante de um quantitativo menor de alunos e condições melhores de trabalho, as resistências permanecem e evidenciam-se nas práticas que concretizam uma perspectiva classificatória e excludente de avaliação.

O problema com o número de aluno pode ser, em parte, relativizado quando a sala de aula assume diferentes formatos, pela implementação de propostas diversificadas de ensino individualizado ou socializado, ou quando na apresentação de novos conteúdos os anteriores vão sendo retomados e re-significados, porque analisados e discutidos em um outro contexto.

Dar a matéria, muitas vezes respeitando religiosamente as seqüências estabelecidas pelos livros e/ou os materiais didáticos utilizados, escraviza o professor e limita as possibilidades de “jogar” com as informações visando a evolução mais rápida e integrada para a proposição de saberes a serem apropriados. Entretanto, mesmo quando referem o problema tempo *versus* conteúdo ou quantitativo de alunos por sala, os professores o vinculam à dificuldade que enfrentam para diversificar as formas de consecução do ensino pela observação e análise das diferenças que marcam os percursos de aprendizagem de cada um dos alunos: *“a necessidade de focar o aluno individualmente constitui uma dificuldade difícil de superar”* (P1, 3, 4, 7, 9, 10).

Os processos de formação vivenciados pelos professores priorizam a percepção do ensino como uma ação coletiva e a aprendizagem como um processo natural resultante do ensino proposto. Assim, parecem ignorar que a sala de aula é um espaço no qual pessoas diferentes, com necessidades e valores também diferentes, são reunidas e mobilizadas para a aprendizagem. Entretanto, aprender segue sempre um curso próprio e individualizado – que não pode ser generalizado. Não basta ensinar a mesma coisa a todos, sempre da mesma maneira. Faz-se necessário propor atividades múltiplas – que priorizem diferentes linguagens e ativem variados canais de comunicação – para assegurar que cada um e todos avancem na apropriação de novos conhecimentos, de maneira a evitar que *“a igualdade formal que regula a prática pedagógica sirva, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou mais exatamente exigida”* (Bourdieu, apud Perrenoud, 2000, p. 25).

O professor desconsidera as diferenças individuais – como também o faz a escola – e não reflete sobre elas, tratando seus efeitos com meios rudimentares (Perrenoud, 2000), geralmente pela mera proposição de atividades repetitivas ou pela punição dos fracassos e evidenciação dos insucessos.

A avaliação da aprendizagem não se dissocia do processo pedagógico como um todo, e seus diferentes campos de abordagem refletem a metodologia trabalhada. Um professor que apresenta o mesmo conteúdo a todos, ao mesmo tempo, sem permitir ou propiciar o percorrer de diferentes trajetórias, provavelmente não irá, na avaliação da aprendizagem, subverter essa relação e continuará optando por não individualizar seus procedimentos, não considerando as diferenças de cada um e mantendo, assim, seu distanciamento em relação ao aluno.

A promoção de um ensino e de uma avaliação que contemple as diferenças individuais e os processos cognitivos de cada um dos aprendentes, pressupõe um olhar atento do professor para compreender seus alunos, respeitar as suas peculiaridades, delinear nuances e momentos de vida pelos quais passam. Avançar, no sentido de trabalhar a avaliação como elemento impulsionador da aprendizagem, exige de educadores e educandos a assunção de suas utopias e justifica-se no embasamento da relação professor/aluno como troca recíproca e solidária. Segundo Hadji (2001, p. 22), essa atitude passou a ser assumida pelos professores que *“compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda”*.

Respeitar a individualidade significa respeitar a pluralidade de processos cognitivos a serem vivenciados pelos inúmeros alunos presentes em sala de aula na apropriação dos saberes propostos, até porque,

[...] diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo, criar uma organização de trabalho e de dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima [...] Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender. (Perrenoud, 2000, p. 55)

Escutar a angústia de seu aluno, seus problemas, suas dificuldades no curso ou fora dele, são fundamentos da prática de um educador que procura um relacionamento de maior profundidade com seus educandos. Os professores entrevistados não desconhecem a necessidade de uma relação próxima e afetiva com seus alunos como condição para a consecução dos processos de ensino e aprendizagem.

Para realizar melhor o meu trabalho é preciso estar atenta ao histórico do meu aluno, conhecê-lo bem, saber como foi seu desempenho nos anos anteriores, conhecer sua família e acompanhar e analisar o comportamento dele dentro de sala comigo, sua adaptação e relação comigo, e, em função disso, acho que ele desenvolverá bem sua aprendizagem e eu poderei estar avaliando este aluno mais conscientemente [...]. (P6)

Avaliar o aluno deve permitir que eu repense o ensino, considerando as dificuldades de aprendizagem de cada um dos meus alunos. Mas, para isso, a avaliação e o ensino devem estar centrados no aluno e nas suas necessidades, devem estar mais preocupados com a forma como cada um está avançando no domínio dos conteúdos ensinados. (P8)

Há o reconhecimento de que, em um mesmo grupo de alunos, nem todos vivenciam a mesma experiência, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. Na verdade,

[...] ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos, os mesmos limites. (Perrenoud, 2000, p. 88)

A individualização dos percursos de aprendizagem pode assumir variados níveis, quais sejam: alteração dos programas de ensino visando a assegurar uma melhor adequação ao grupo classe envolvido; adequação dos planejamentos de ensino, considerando a realidade de vida – experiências e saberes acumulados – de cada um dos alunos e do seu coletivo; promoção de situações didáticas que favoreçam o permutar de informações e o compartilhar de experiências, pois

toda situação de formação é uma mistura de um albergue espanhol e um piquenique canadense: cada um come o que traz e, ao mesmo tempo, o que os outros trazem, de acordo com o apetite do momento, o que dá um menu bastante imprevisível... (Perrenoud, 2000, p. 90).

Assim, a individualização dos percursos de aprendizagem “[...] passa pela criação de dispositivos de acompanhamento e de regulação durante vários anos consecutivos” (Perrenoud, 2000, p. 50), o que leva ao rompimento com a idéia de individualização do ensino e sobrevaloriza a relação entre os professores na organização e proposição de ações integradas e superadoras de problemas de aprendizagem, identificadas no tempo presente, ou no tempo passado, até porque é fundamental que o professor saiba que a

realização de seu trabalho depende, também, do conhecimento que tem do histórico pessoal e escolar de seu aluno.

No interior da escola, no transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem os alunos interagem e se relacionam, permutam informações e compartilham experiências. As situações didáticas promovidas pelo professor são essenciais para facultar aos alunos as condições necessárias para, em atividades socializadas, evoluírem, transformando seus saberes e apropriando-se de forma crítica e significativa de novos conhecimentos.

Entretanto, nem sempre é possível assegurar que com a implementação de atividades diferenciadas os alunos progredam na direção desejada, o que gera frustração e desânimo entre aqueles professores que vêm, reiteradamente, tentando gerar as condições para que cada um e todos aprendam mais e o melhor possível.

Tenho realizado muitas atividades diferentes, procurando retomar os conteúdos que os alunos não aprenderam, mas é frustrante... Muitos deles, apesar de tudo, continuam sem entender, continuam sem conseguir dar conta da informação. (P5)

É muito difícil elaborar situações-problema que retomem conceitos e informações trabalhadas... Não é fácil encontrar tantas situações práticas quando alguns alunos ficam sem conseguir aprender. Às vezes, é mais fácil só ir seguindo em frente. (P7)

Eu desisto, às vezes... É complicado ficar sempre pensando e repensando um outro jeito de apresentar um problema, de apresentar uma informação. Alguns alunos parecem "decididos" a não aprender e eu fico sem saber o que fazer, eu fico sem condições para ficar retomando, retomando, retomando, até porque tenho outros alunos em sala e um programa a ser cumprido. Não posso ficar batendo sempre na mesma tecla. (P8)

O professor precisa assegurar a progressão de todos os seus alunos na apropriação do conhecimento, compreendendo evolução como sucessão ininterrupta e constante dos diversos estágios de um processo. Assim, mais que retomar reiteradamente o mesmo conteúdo em um momento com o grupo-classe, é importante que o professor procure "envolver o aluno em atividades já em andamento ou, pelo menos, operacionalizar uma situação ou um dispositivo já pensados ou preparados" (Perrenoud, 2000, p. 127) que favoreça a introdução de novos conhecimentos e o retomar de conteúdos progressos. Portanto, é importante conceber e implementar atividades e/ou procedimentos que favoreçam aos alunos – individual e coletivamente – vivenciarem situações de aprendizagem fecundas. Não basta apresentar as informações, não é suficiente vencer a programação. É essencial que todos aprendam, que todos se apropriem de novos conhecimentos, os quais devem ser compreendidos e utilizados.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Esquadrinhar os fatores que suscitam impedimentos ou erigem dificuldades para a implementação de uma prática avaliativa, que se configure em uma perspectiva diagnóstico-formativa, somente foi possível porque os professores, que se disponibilizaram a participar do estudo, abriram seus corações e revelaram seus pensamentos, suas angústias, suas certezas e incertezas – mesmo quando na contramão dos princípios teóricos amplamente difundidos no contexto escolar.

As verdades exteriorizadas foram essenciais para o mapeamento das dificuldades que, na ótica dos sujeitos de pesquisa, fazem que permaneça, no interior da escola, uma perspectiva de avaliação ainda excludente e classificatória. Entretanto, compreender os pensamentos explicitados pelos professores participantes do estudo demandou o retomar do referencial teórico pertinente à temática, em profundidade. Apenas pelo confrontar do explicitado pelos sujeitos e o consignado no suporte teórico tornou possível compreender melhor a realidade a ser superada, e principiar o delineamento das formas para fazê-lo.

A investigação também permitiu constatar que a avaliação se constitui num reflexo dos processos históricos vivenciados pelo homem. Quando compreendemos que a sociedade foi se organizando pelo estabelecimento de classes e pela instituição de hierarquias, torna-se mais fácil compreender – mas não aceitar – as características classificatórias e excludentes que foram impregnando os processos avaliativos.

A avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, vem deixando de cumprir seu propósito mais interessante: promover o homem a novos patamares de conhecimento e desenvolvimento, o que exige pensar e praticar a diferenciação do ensino, que nada mais é que *“organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado, constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”* (Perrenoud, 2001, p. 27). Romper com essa perspectiva reprodutivista de concepções, de práticas e de estruturas exige que os professores compreendam o que de fato pode ser a avaliação, quando os propósitos que a direcionam deixam de ter por objetivo, meramente, separar o joio do trigo. Portanto, é fundamental aprofundar a discussão em torno da concepção de avaliação e das finalidades de sua consecução, principalmente em face da alegação, por parte dos professores, de que o avanço nas formas de organizar o ensino não tem tido correspondência nas práticas avaliativas, ocorrendo, portanto, uma discrepância entre as ações educativas inovadoras e as formas avaliativas vigentes. Entretanto, se mudar a escola é transformar as práticas

avaliativas, a transformação das práticas avaliativas pode transfigurar a escola.

Conferir à avaliação da aprendizagem sua função diagnóstico-formativa é, forçosamente, introduzir uma nova feição e um novo caráter ao trabalho pedagógico. O compromisso com o fazer aprender promove uma nova postura docente, porque suscita uma nova perspectiva sobre as responsabilidades e atribuições inerentes ao trabalho do professor, principalmente no concernente às formas de planejar a proposição de novos conhecimentos e o retomar de saberes já examinados. Entretanto, aprender é uma atividade complexa que envolve aspectos objetivos e subjetivos e que abarca “[...] a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural” (Perrenoud, 2001, p. 24). Conseqüentemente, os problemas e as dificuldades de aprendizagem não se manifestam apenas na dimensão cognitiva, assim como os problemas e dificuldades de ensino não decorrem somente do domínio de saberes e da habilidade em exercitar diferentes fazeres, mas “[...] de todo tipo de atitudes, de maneira de ser no mundo [...], pois pessoas têm valores, hábitos e até mesmo manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e obsessões, egoísmos e entusiasmos” (Perrenoud, 2001, p. 25), que lhe são próprios e as tornam únicas.

Também não se pode esquecer que qualquer mudança no processo avaliativo não foge de um debate sobre as condições da formação inicial e continuada do docente. Esse pressuposto visa a desmistificar uma perspectiva ingênua de que é apenas mudando a avaliação em si mesma que os problemas educacionais estarão resolvidos.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa (Zabala, 1998), que envolve a relação pedagógica entre o planejamento do trabalho docente e a sua efetivação por meio do ensino e da aprendizagem. Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto da escola, poderá favorecer a reflexão do professor sobre sua ação para re-elaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa – ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão, afinal,

o desenvolvimento das capacidades de refletir na ação e sobre a ação constituem elementos fundamentais na formação do professor e na promoção das bases necessária ao seu desenvolvimento – permanente e progressivo – sem as limitações impostas pelo medo de trilhar terrenos inexplorados, realizando experiências e detendo-se para pensar acerca de seus resultados, sem as restrições decorrentes do medo de errar, mesmo porque o compromisso maior é sempre com o tentar de novo de outra maneira. (Souza, apud Alvarenga, 2002, p. 37)

Os professores apresentam diferentes concepções a respeito de avaliação, entretanto prevalece, entre eles, uma compreensão de avaliação mais centrada nos resultados e nas constatações do que nos processos de aprendizagem e na análise dos percursos, vivenciados pelos atores que compartilham do espaço da sala de aula. Assim, antes de impor novas práticas, faz-se necessário promover espaços e tempos que possibilitem a formação de uma concepção mais harmônica entre os professores de maneira que torne possível a concretização do disposto na legislação, bem como no projeto pedagógico da instituição. Cursos e oficinas podem constituir o lócus ideal para a construção de novos saberes e para compartilhar conhecimentos e experiências relacionados à avaliação da aprendizagem.

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. A verdadeira avaliação é, necessariamente, acompanhada de uma intervenção diferenciada. Conseqüentemente, desmistificar e re-significar os processos avaliativos demanda a organização de espaços coletivos em que atividades variadas e diversificadas possibilitem aos professores apropriarem-se de uma nova compreensão do que seja avaliar e de uma nova percepção das finalidades da avaliação.

A superação da perspectiva de que provas e notas constituem o cerne do processo avaliativo somente ocorrerá quando os professores forem capazes de utilizar, em uma nova perspectiva e com uma nova roupagem, os dados decorrentes das práticas avaliativas implementadas. Todo e qualquer instrumento de avaliação serve apenas como agente para a coleta de informações necessárias à compreensão dos meandros pelos quais evolui a aprendizagem dos alunos.

Compreensão que deve resultar em re-organização do trabalho docente para uma intervenção efetiva que assegure que todos aprendam o máximo possível e que todos evoluam e alcancem patamares superiores de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBÁN, M. T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, I. (org.). *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

GORINI, M. A. *Avaliação: a construção de uma proposta em Educação Física*. Londrina, 2004. Dissertação (mestr.) Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Educação.

HADJI, C. *A Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora, 1990.

_____. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. *Avaliação: pontos e contrapontos*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Tradução Magda Schwarzhaupt Chaves.

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

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, J. F. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, N. A. de. Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. In: ALVARENGA, Georfravia Montoza (org.). *Avaliação: o saber na transformação do fazer*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, 2002. p.33-53.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

ZABALA, A. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: setembro 2005

Aprovado para publicação em: janeiro 2006

