



Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

---

CRISTIANE GERALDA DOS SANTOS

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INCLUI OU EXCLUI?**

SALVADOR

2008

Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

---

CRISTIANE GERALDA DOS SANTOS

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INCLUI OU EXCLUI?**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, como requisito para a conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação do Prof. Dr. Cleverton Suzart Silva.

SALVADOR

2008

Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

---

CRISTIANE GERALDA DOS SANTOS

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INCLUI OU EXCLUI?**

### **BANCA EXAMINADORA**

Professor Dr.Cleverson Suzart Silva

Orientador (a)

Professor Dr.Menandro Ramos

Professor Dr.Miguel Angel Garcia Borges

## **AGRADECIMENTOS**

A Almir Ribeiro Soares Filho, esposo e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, pela alegria que trouxeram à minha vida.

A todos os mestres e educadores que pensam e discutem a avaliação. Pelo cuidado, respeito, sensibilidade e profundidade com que tem refletido sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem”.

Ao meu orientador, pelo cuidado, respeito e sensibilidade que teve aos meus caminhos iniciais e finais, no percurso deste trabalho.

Muito obrigada a todos.

*“Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão”.*

*Paulo R. Ross*

## **RESUMO**

Esta monografia pretende discutir Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica no contexto brasileiro e analisar como a avaliação vem contribuindo historicamente para incluir ou excluir o educando da escola. O estudo de diversos teóricos da área serviu de alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o referido processo de construção. Com isso, o caminho seguido foi compreender a história da avaliação, em meio às discussões voltadas para sua compreensão no sentido amplo. No segundo momento analisa-se a problemática que insere a avaliação da aprendizagem, com as contribuições teóricas de autores que se tem dedicado a esse estudo diretamente ou indiretamente. Assim, através das compreensões que o texto empreendeu sobre a avaliação, como processo de aprendizagem foi possível destacar as relações de poder inerentes ao referido processo. Destacou-se, também, uma concepção diferente de erro. Através de uma abordagem qualitativa, por meio de análise bibliográfica, evidencia-se que a avaliação se faz necessária para promover o desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação excludente. Relações de poder. Aprendizagem.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	09
<b>3 UM OLHAR SOBRE A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	17
3.1 O QUE É AVALIAR.....	29
3.2 O QUE É AVALIAÇÃO EXCLUDENTE.....	34
3.2 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER.....	37
<b>3 ALGUNS PONTOS IMPORTANTES NA AVALIAÇÃO</b> .....	41
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	44
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	46

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende discutir a Avaliação da Aprendizagem no contexto brasileiro e analisar a maneira como os processos avaliativos vêm sendo construídos historicamente na escola e se estes processos contribuem para a inclusão ou exclusão do educando nesse espaço de aprendizagem.

A escolha deste tema tem relação direta com a importância da referida temática na prática dos professores e pedagogos, pois avaliar é uma das formas de conhecer o que acontece na escola. A avaliação representa uma ação importante para o alcance de uma prática pedagógica competente, no entanto, se conhece muito pouco acerca do processo avaliativo. Apesar existir uma vasta e significativa literatura acerca da temática, e este tema atualmente fazer parte de tantas discussões, pesquisas, propostas, palestras, seminários, textos, livros, modelos, temas de monografias, dissertações e teses, sempre será relevante estudá-lo.

Entendendo que é importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo porque avaliar não é apenas um ato técnico, mas, sobretudo uma questão política. A discussão sobre avaliação só terá sentido se estiver atrelado ao compromisso formal e político com a aprendizagem do educando e essa reflexão deve respeitar a dinâmica da aprendizagem inserida no processo de inclusão/exclusão do estudante na escola.

Com o estudo aqui desenvolvido, pode-se perceber que as pesquisas e estudos sobre a temática têm levantado questionamentos de como se processa a avaliação em sua prática efetiva nas escolas, devido aos elevados índices de repetência e evasão, sobretudo, em escolas públicas. Muitos atribuem esse fracasso ao estudante; outros às questões sócio-político-econômicas; outros, ainda, atribuem ao próprio professor devido a sua má formação profissional, à metodologia que utiliza em sala de aula; à dicotomia teoria e prática e ao ato avaliativo.

Observa-se que todas estas questões mencionadas têm relação com a avaliação, a partir daí, entendendo que várias indagações podem ser colocadas ao se pesquisar o tema, coloca-se em pauta as que nortearam esta pesquisa: o que é avaliação? a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do educando é uma fundamentalmente escolar? são educacionais ou também políticos os objetivos da avaliação realizada na escola? que papel deve cumprir a avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

Diante da grandiosidade do tema e sem pretensão de responder a todas estas questões, é válido discutir sobre elas com a finalidade de contribuir para um processo de avaliação com práticas mais democráticas e menos excludentes.

A metodologia realizada neste estudo é de natureza qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste no estudo das construções teóricas na área que embasam todo o trabalho monográfico. Foram utilizados dados existentes, com fontes secundárias a respeito do processo de avaliação. Ao revisar os trabalhos bibliográficos existentes o objetivo foi organizar, avaliar e selecionar o que teve de mais pertinente para o estudo, sempre privilegiando a curiosidade, a inquietação e a criticidade da própria pesquisadora. O resultado dessa pesquisa é apresentado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, denominado Avaliação da aprendizagem: breve contextualização histórica, apresenta um breve histórico sobre a “evolução” da prática da avaliação na história da pedagogia, sobretudo na pedagogia jesuítica, na pedagogia de Comênio, chegando até o século XX. Analisa-se como a avaliação moderna foi influenciada pelo ato de examinar dos séculos XVI, XVII e XX reduzindo processos avaliativos em ações estáticas, antidemocráticas e autoritárias.

O segundo capítulo com o título A problemática da avaliação da aprendizagem traz uma discussão que insere a avaliação da aprendizagem em questões de ordem política, cultural, econômica e pedagógica. Neste discute-se a questão da distorção da avaliação dentro do contexto educacional.

No terceiro capítulo, intitulado Alguns pontos importantes na Avaliação da Aprendizagem é feita uma reflexão sobre a necessidade de se reconhecer lógicas diferentes para alcançar o aprendizado. Nesse sentido, o “erro” pode ser visto como elemento que contribui no processo de ensino e aprendizagem.

Nas considerações finais são apresentadas inquietações, com base nas discussões travadas nos capítulos anteriores, objetiva-se refletir o tema Avaliação da Aprendizagem numa perspectiva democrática e politicamente mais justa.



## **2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Para a discussão dessa temática se faz necessário à análise histórica do fenômeno, um percurso pelas pedagogias dos séculos XVI, XVII e XX, que ajudará entender o modelo pedagógico atual. Essa análise centra-se no ideal de sujeito que essas pedagogias queriam formar e nas práticas avaliativas que as embasavam. Considerando o processo histórico, esse estudo pretende mostrar que a avaliação da aprendizagem atendia ao modelo de sociedade vigente, sendo a escola um espaço para realização dessa prática.

Entender a importância de se discutir avaliação da aprendizagem numa perspectiva que extrapole os aspectos técnicos para discutir, sobretudo, a avaliação como processo de inclusão/exclusão do educando na escola é a finalidade dessa reflexão.

A avaliação se configura dentro de um modelo de múltiplas negações, em que se estabelecem parâmetros validados, negando-se formas de conhecimentos e vida que não se enquadre nesses modelos previamente definidos. O resultado desse processo é um grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado e a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados. O processo de avaliação do resultado escolar do educando, deve valorizar os valores e códigos de origem do estrato social do educando, somando também princípios que promovam sua conscientização, promovendo assim uma visão crítica da realidade.

Verifica-se que a avaliação nem sempre desempenhou esse papel de promoção que é de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida, pois avaliação nasce como uma atividade de controle dos indivíduos e, portanto com o objetivo de incluir uns e excluir outros.

A denominação avaliação é recente, pois essa atividade antes era chamada exame. Segundo registros históricos quem traz a primeira notícia sobre o uso do exame é Weber (1864-1920). Seu uso se inicia na burocracia chinesa, no período de 1200 a.C. , quando a burocracia a usava para selecionar entre os indivíduos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Desde então o exame aparece não como uma questão educativa mais como instrumento de controle social. Uma outra contribuição que esclarece esta relação sobre a prática de exame no século XV, é a do autor Émile Durkheim (1858-1917), que afirma ser os exames uma espécie de ritual de iniciação para todos os candidatos da

universidade medieval que aspirassem serem reconhecidos como Bacharéis, Licenciados ou Doutores, sendo o momento em que eram frequentemente ridicularizados por perguntas embaraçosas pela mesa examinadora. No entanto, é nos séculos seguintes que a prática dos exames ganha espaço na escola.

Nos séculos XVI e XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma com os jesuítas, que propõe como supervisão permanente e vigilância contínua; a outra com Comênio (1592-1670) que o trata como um problema metodológico em sua *Didáctica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem.

A partir da análise do percurso da avaliação da aprendizagem, verifica-se que as práticas avaliativas atuais foram influenciadas por pedagogias dos séculos XVI e XVII, segundo Luckesi (2005) as práticas distorcidas sobre avaliação já eram praticadas anteriormente, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e estão arraigadas até hoje.

A educação no Brasil inicia-se com a chegada do primeiro governador-geral Tomé de Souza em 1549, que vem acompanhado por padres e jesuítas. São eles os primeiros educadores brasileiros. Os jesuítas tinham como objetivo difundir a fé católica, portanto, o modelo educativo tinha finalidade religiosa. A educação jesuítica tinha como referência “Os Estatutos da Ordem” que era dividido em dez partes sendo a quarta parte o *Ratio Studiorum* ou Sistema de Ensino que tinha como concepção norteadora a Pedagogia Tradicional de cunho religioso, e que de acordo com Saviani (1984, p.12), é marcada por uma “visão essencialista de homem, isto é, o homem constituído por uma essência universal e imutável”.

A essência humana é considerada criação divina e, assim o homem deve se empenhar para atingir a perfeição, “para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural”. Fica explícita uma relação direta entre religião e educação. A prática pedagógica dos jesuítas assumia as características da Pedagogia Tradicional, em que o método expositivo era empregado para a transmissão dos conteúdos, e ao aluno cabia o papel de repetidor, e este tinha que se comportar de forma passiva.

É no contexto da Contra-Reforma, e sendo o Concílio de Trento (1545-1563) a principal manifestação que reafirma a doutrina católica, que é confirmada a supremacia do Papa, mantendo a hierarquia eclesiástica e determinando a criação de seminários, além das questões voltadas para a disciplina. E assim, inúmeras ordens religiosas foram organizadas e fundadas,

destacando-se a Ordem da Companhia de Jesus, criada em 1534 por Inácio de Loiola (1491-1556). Os jesuítas desempenham atividades, envolvendo o ensino, a catequese e a política. Esse estudo limita-se apenas com o lado histórico das atividades educativas. Portanto, não serão analisadas as outras atividades desenvolvidas pela ordem.

E a avaliação dos estudantes, como era recomendada pelo Ratio? Segundo recomendações do *Ratio Studiorum*, a avaliação deveria ser feita diariamente pelo mestre, onde este deveria observar o interesse, o engajamento e o desenvolvimento do estudante durante o andamento da aula. Os exames, de maneira geral, eram orais e escritos podendo ser dois ou mais, de acordo a necessidade de cada curso. A prescrição de como deveria ser feita a correção dos exames também aparece no plano.

O referido regulamento definia a função da avaliação da aprendizagem como diz Luckesi (2000, p.18): “1.O modo do estabelecimento do mérito do estudante para sua promoção de uma classe para outra ou na hierarquia da ordem e 2. Como um modo de controlar a formação do estudante, no saber, na piedade, na moralidade e na disciplina”.

O enfoque dado ao papel da avaliação na pedagogia dos jesuítas é o que Luckesi (2000), em seus textos, denomina como “pedagogia do exame” em que as atividades dos docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”.

E está evidenciado no documento do *Ratio Studiorum*, tais como: “no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros”; “após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula”; “o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar-se do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu”; “o estudante que tiver terminado de fazer sua prova, deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida”; dentre outras regras. Essas regras foram sistematizadas no século XVI, e que atualmente continua sendo praticada pela maioria das escolas brasileiras.

Em relação à prática pedagógica, fica evidente que a ação pedagógica dos jesuítas era dogmática que negava uma postura crítica do estudante, que valoriza a memorização e que os conteúdos estudados eram alheios à realidade do educando. Nesse sentido, a avaliação dos

estudantes praticada pelos jesuítas era marcada por autoritarismo, o modelo educativo fazia uso desse elemento para garantir o modelo sócio-econômico da época, que era de economia agrário-exportadora-dependente, subordinada à Metrópole, daí a prática da avaliação ser traduzida de forma autoritária, essa análise será retomada quando as contribuições de Foucault forem trazidas nesse estudo.

Anunciado o modelo educativo dos jesuítas, verifica-se então, o quanto o sistema avaliativo atual herdou do sistema de ensino do século XVI, pautado num sistema de controle, argumento ainda defendido por alguns autores brasileiros. Nesse momento é oportuno colocar o significado de avaliação da aprendizagem para que se perceba o quanto este se difere do ato de examinar.

É importante esclarecer que são diversos conceitos de avaliação da aprendizagem e cada um está enraizado em determinada concepção de educação. Esse estudo analisa a concepção do educador Cipriano C. Luckesi (2000, p.69) que afirma que “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Esta definição reflete, claramente, a postura democrática do autor, pois considera a avaliação como processo que visa auxiliar o ensino e a aprendizagem com o objetivo de promover o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, a avaliação deve ajudar o professor e o estudante fazerem uma auto-avaliação e, em conjunto encontrarem uma forma de prosseguir no processo, para tomar uma nova direção, quando necessário, no ensino e aprendizagem. Percebe-se que existe uma diferença clara entre processo de avaliar e o ato de examinar, pois no exame o prazer de aprender é perdido, a aprendizagem se resume a responder provas e notas: os estudantes estudam para a prova, memorizando os conteúdos para dar as respostas consideradas certas pelo professor.

Como já foi mencionado, o exame não surge na escola, mas como um instrumento de controle social. Entender se o ato de examinar tem relação com a exclusão do estudante e, quando se promove avaliação o educando é incluído na escola é fundamental para necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação. É pertinente uma outra questão: como se configuram os exames no processo educativo atual? Segundo Luckesi (2000, p.15), os exames têm as seguintes características: julga para aprovar ou reprovar; são pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder as questões aqui e agora, no momento das provas ou dos testes; são seletivos na medida em que excluem os que não sabem, no contexto dos parâmetros aceitáveis pelos examinadores; são estáticos, enquanto classificam o estudante

num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo; são antidemocráticos na medida em que os exames excluem os educandos; e é fundamentado numa prática pedagógica autoritária. Não é difícil perceber que, na escola, pratica-se o ato de examinar e não avaliação da aprendizagem.

Como já foi sinalizado tem nesse efeito as contribuições de Comênio. Após os jesuítas, no século XVII as idéias pedagógicas de João Amós Comênio, contribuíram para a educação com a obra clássica sobre Didática, a *Didacta Magna*. Essas idéias marcaram o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. A proposta educacional de Comênio representa uma transição didática no processo de ensinar e aprender entre o período da Idade Média e o início da Modernidade. Comênio acreditava que o fim religioso devia ser atingido pelo domínio de si mesmo, o que inclui o de todas as coisas. O conhecimento, a virtude e a piedade, nesta ordem de aquisição, eram os fins da educação. Para ele a educação era um direito natural de todos. A sua concepção pedagógica defendia que o estudante deveria “aprender fazendo”, valorizava o meio social e natural.

A organização escolar, para ele, deveria ser igual aos processos da natureza. No relacionamento educador e educando, a criança seria respeitada considerando as possibilidades e interesses da mesma. A organização do tempo e do currículo levaria em conta os limites do corpo e a necessidade, tanto dos estudantes quanto dos educadores, de ter outras atividades, porém, apesar das idéias inovadoras, a pedagogia comeniana não escapou de algumas práticas usuais da época, e de acordo Libâneo (1986) historicamente as idéias inovadoras para época costumam demorar a terem efeito prático. Portanto, mantinha o caráter transmissor do ensino, embora tentasse adaptar o ensino às etapas do desenvolvimento infantil, mantinha-se o método único, ensino dogmático, a memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Segundo a *Didática Magna*: que estudante não se preparará suficientemente bem para as provas, se ele souber que, de fato as provas são pra valer?

Comênio define que, “na escola, devem existir, exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano”. Pode-se observar que ambas as pedagogias mesmo uma sendo católica e a outra protestante, traduzem através de suas ações pedagógicas o mesmo ideal de sujeito que deveria ser educado na época, como diz Luckesi (2005):

(...) criam uma educação ‘disciplinada’, centrada no educador com autoridade pedagógica, nos conteúdos humanísticos clássicos e na constituição de uma mente lógico-discursiva, tendo como objetivo constituir, no educando, um ser humano

conformado à vida social e religiosa, mas também com uma capacidade de argumentação lógica. (LUCKESI, 2005).

Percebe-se o caráter disciplinador dessas pedagogias e que hoje mesmo as escolas tendo um discurso democrático predominam a ação disciplinadora da educação.

É no contexto social burguês que estão acontecendo essas práticas pedagógicas jesuíticas e comeniana. O papel da escola será de disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, com a finalidade de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante. Portanto, os burgueses têm a posse dos meios sociais de produção, defendendo seus interesses ideológicos, colocando a margem a grande maioria da população da participação dos bens econômicos, sociais e culturais, confirmando assim, a função social da escola, acentuando o processo de seleção e de exclusão exercido por aqueles que lutam para manter seus privilégios. Pode-se afirmar que existe uma relação entre sociedade burguesa e avaliação.

A burguesia vai impor seus interesses ideológicos com o modelo autoritário, com isso exclui a maioria da população, a escola passa a ser um espaço legitimador de exclusão, através de práticas excludentes, como a dos exames. Observa-se essa prática tanto nas pedagogias dos séculos XVI e XVII quanto em práticas atuais. Luckesi (2005, p.28.) contribui “os exames reproduzem esse modelo de sociedade, na qual vivemos: autoritária, seletiva e excludente”. Até então com as heranças jesuítica e comeniana tinha-se o ato de examinar como mola mestra para analisar e promover o desenvolvimento do educando.

Cabe ressaltar que mesmo no período posterior, no contexto do século XX, por volta de 1963, em função dos acordos entre Ministério de Educação e Cultura e o Instituto Americano de Estudos sobre Educação, houve a formação em avaliação de diversos técnicos brasileiros nos Estados Unidos que entraram em contato com a proposta de Ralph Tyler, este autor propôs uma nova concepção de avaliação da aprendizagem que até hoje influi sobre as propostas avaliativas no sistema escolar, revelando que o modelo avaliativo brasileiro é cópia de um modelo internacional, sendo desprezado então uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores, nada que fuja a regra quando o que impera é a lógica de mercado. Assim,

A avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...). A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (...). A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (...). O caráter funcional da avaliação, pois se processa em função dos objetivos previstos. (TYLER, 1974, p.100)

A teoria da avaliação proposta por Ralph Tyler (1974), também denominada avaliação por objetivos, visa à verificação de mudanças comportamentais através, do delineamento prévio dos objetivos pelo professor, esse enfoque repercute até hoje nos meios educacionais brasileiros.

Segundo Luckesi (2005) a partir dessa denominação dada por Tyler fenômenos diferentes passaram a ser denominado de avaliação como: o exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominado de avaliação, e a própria avaliação de avaliação.

Os sistemas de exames, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, sejam para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. (LUCKESI, 1998, p.21)

Em meados da década de 70, segundo Saul (1998) o foco de atenção é a avaliação da aprendizagem baseada na proposta de Ralph Tyler, sendo que diversos sistemas avaliativos desenvolvem-se sob a ótica do behaviorismo americano tendo como principal objetivo os aspectos quantitativos, sobretudo, a medida, o controle através da manipulação matemáticas dos dados. Não se observa a valorização do aspecto qualitativo nesse período, mesmo com a Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971, que expressava pela primeira vez, do ponto de vista institucional, os aspectos qualitativos. Na voz de Demo (1994)

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo 'mais' e mesmo 'melhor' que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra. (DEMO, 1994, p.9).

Saul aponta em 1998, o surgimento de trabalhos sob a ótica qualitativa, devido à necessidade de se repensar a avaliação tendo em vista o aspecto valorativo até então desconsiderado na abordagem positivista. A mesma autora o denomina de burocrático, devido a este ter bases nos moldes da ciência experimental, sendo altamente tecnicista e tendo como objetivo mudanças comportamentais observáveis e mensuráveis.

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição para esposar um novo paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar um campo apenas inicialmente explorado. (SAUL, 1998, p.42)

Para Saul (1998), houve a disseminação do modelo positivista em função do vasto material instrumental elaborado para proceder à avaliação, fornecendo dados mais seguros no que se refere à eficiência/eficácia da aprendizagem nesta abordagem e a inexistência de instrumental para os processos qualitativos. As correntes qualitativas questionavam as limitações dos testes padronizados para se ter compreensão daquilo que o professor ensina e que o estudante aprende, tendo como foco o questionamento da estaticidade da mensuração dos comportamentos em relação à dinâmica psicológica e social dos indivíduos. É importante esclarecer que a dicotomia qualidade e quantidade, sobrecarregam a burocracia da escola e consequentemente a avaliação.

A garantia da natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo. Por outro lado, os aspectos quantitativos nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre qualidade e quantidade constitui um falso dilema, não só no interior da escola, como na vida em geral. (ROMÃO, 2005, p.48)

É notório que a prática avaliativa traduz essa confusão teórica do significado da avaliação da aprendizagem, pois avaliar tem sido comparado com testar e medir, sendo que esses termos contemplam apenas os aspectos quantitativos, desconsiderando os aspectos qualitativos. A avaliação tem sido utilizada para medir, através de testes e provas, o quanto o aluno aprende em detrimento do que o aluno aprende. Esta distorção do papel da avaliação da aprendizagem tem gerado profundos erros nas práticas avaliativas levando a necessidade de se reavaliar e repensar tais condutas.

Esse estudo trouxe de forma breve a história da avaliação da aprendizagem e observa que historicamente o ato de examinar é predominante no processo avaliativo. Buscou compreender por que isso acontece, como acontece e que se faz necessário que remontar discursos que se referem à avaliação da aprendizagem.



### **3 UM OLHAR SOBRE A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Existe uma problemática no que se refere aos pensamentos e práticas dos educadores em relação à avaliação dos estudantes: avaliar de forma ampla envolvendo todas as áreas de desenvolvimento tem gerado uma prática de avaliação distorcida. A avaliação é um dos elementos mais desafiantes da prática pedagógica e seu objetivo é auxiliar o educando no processo de aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento, porém vem se tornando elemento de controle e dominação.

Não basta identificar o que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto está aqueles que não conseguem, e em que ponto estão àqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que esta sendo trabalhado.

As práticas avaliativas não têm assumido seu verdadeiro papel, que é de um processo significativo, não fragmentado, contextualizado nos processos de ensino e aprendizagem, de forma democrática, onde todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados, conforme os valores e os pressupostos do projeto político-pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 aponta para um novo olhar que deve ser dado a avaliação. Segundo essa Lei em seu artigo 9, inciso IV, há a transmissão da incumbência à União de formular um conjunto de diretrizes, com o objetivo de reformular currículos oficiais para facilitar e efetivar a todos formação básica para o exercício da cidadania. Surgem então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) trazendo uma concepção de avaliação no qual esta não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do estudante, pelo contrário, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

A avaliação nesta Lei serve como subsídio para o professor, porque traz elementos para uma reflexão contínua sobre a prática, sobre a criação dos novos instrumentos de trabalho, retomando aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou grupal. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, mudou o foco do ensinar para aprender, prevalecendo, sobretudo, na avaliação os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Segundo a LDB 9394/96, “utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como instrumentos estáticos, mas antes, como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção do conhecimento”. Diz ainda,

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é compreendida como: elemento integrador entre aprendizagem e o ensino, conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, para que o aluno aprenda da melhor forma, conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como, elemento de reflexão contínua para o professor sobre a prática educativa, instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (LDB 9394/96).

Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido visando o cumprimento de sua finalidade que é a de fazer com que o aluno aprenda.

De acordo com o Capítulo II –da educação básica –seção I – das disposições gerais – Art V da LDB 9394/96

A avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante avaliação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB 9394/96)

A avaliação do rendimento escolar, dentro desse contexto, tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, sendo que o processo final deve ter como culminância as prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo e não a aprovação ou a reprovação,

Essas possibilidades e obrigatoriedades apresentadas na legislação, na realidade vêm ampliar o nível de decisões que o professor pode tomar a partir de sua avaliação. A avaliação feita pelo professor usada para classificar estudantes e definir a aprovação e a reprovação, assume legalmente a sua função de subsidiar o aperfeiçoamento do ensino.

Outra questão de extrema importância está relacionada ao aspecto normativo da avaliação. É o momento em que o professor necessita fazer uso de instrumentos que comprovem oficialmente o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos do currículo, através de notas, conceitos, pareceres, boletins, dentre outros, para servir de meios de comunicação do que foi observado durante o processo no bimestre ou semestre, pois cabe a escola a responsabilidade social de emitir através de registros e documentação os atestados oficiais de aproveitamento, do estudante, promovendo efetivamente a formação de seus cidadãos.

Tudo leva a acreditar, que não são os decretos ou leis que vão proclamar a prática significativa da avaliação da aprendizagem, várias são as causas da prática distorcida no processo avaliativo da aprendizagem, evidenciando a complexidade do processo, mas é de grande importância a avaliação respeitar o projeto pedagógico, como também o projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no quais as relações sociais estão inseridas. A sala de aula deve ser um espaço para o debate, a polêmica, as diferentes óticas do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade e, sobretudo leitura crítica da realidade.

Avaliar não é um processo neutro, pois neutralidade não existe por isso a avaliação não pode está limitada apenas a um processo técnico, mais também a questão histórica, social e econômica da realidade.

Avaliar pode constituir um exercício autoritário de poder de julgar ou ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação”. (GADOTTI, 1987, p.14)

Avaliar não é estabelecer verdades absolutas e universais, mas é estabelecer um processo de construção e em situações específicas. Para cada tipo de sociedade é preciso estabelecer concepções de ensino desejáveis porque desta forma será praticado a qualidade que é desejada por determinado grupo, pois grupos diferentes reclamam qualidades distintas.

(...) Embora onipresente, “qualidade de ensino” gera uma série de polêmicas, na medida em que as referências das pessoas variam de acordo com suas escalas de valores, seus interesses, projeções e ideais; diversificam-se, enfim, em função de suas visões de mundo e de seus projetos de sociedade. Isso nos remete para a constatação de que o conteúdo de um projeto educacional não é dado pela própria educação, mas pelo que é exterior à instituição escolar. Ou seja, é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional. (ROMÃO, 2005, p.38)

Atualmente, vive-se uma época de democratização do ensino e socialização do saber. A quantidade na educação não vem acompanhada do aspecto qualitativo, contudo este conceito necessita de uma discussão mais profunda para não cair em um discurso vazio, pois o acesso ao ensino fundamental aumentou principalmente das camadas populares, portanto não basta o ingresso do estudante na escola é importante que a escola esteja preparada qualitativamente para atender o educando, senão este fracassará. Nesse sentido Hoffmann (1998) diz:

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato de todas as crianças brasileiras concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, consciente do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela. (HOFFMANN, 1998)

Em suma são necessárias várias iniciativas para a concretização dessa tão proclamada “qualidade de ensino”, pois verifica-se que é necessário colocar um olhar também em outros elementos que compõem o universo escolar, é preciso mudar o foco em vez de analisar apenas o educando, é importante analisar a escola como esta é organizada, portanto como são suas regras, rituais e práticas, enfim a rede de relacionamento que nela se estabelece, pois cabe a escola o papel de acolher todas as crianças, portanto incluir e não excluir os educandos.

Aí se insere a avaliação, pois esta é uma das variáveis que contribui significativamente para o fracasso do estudante. Utiliza-se como controle das condutas educacionais e sociais dos estudantes, contribuindo para uma prática discriminatória que colabora com o processo de seleção social.

Na visão de Luckesi (2005) a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, portanto classifica os alunos em bons e maus, atribuindo notas boas ou ruins. Os exames cumprem essa função classificatória em situações que exigem classificação e certificação, mas o que referido autor critica como classificatório o papel estático que está incorporado neste ato, e seu caráter antidemocrático e autoritário, para ele a classificação se limita em aprovar ou reprovar o estudante, portanto não deve ser uma função característica do processo avaliativo.

Percebe-se como essa prática é distorcida, pois no conceito teórico de avaliação da aprendizagem criada por Ralph Tyler em 1930, estava implícita a idéia de que avaliação

poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino, de acompanhar o processo de crescimento do estudante, porém na prática, permaneceu a aplicação de provas e exames.

Esse argumento pode ser analisado a partir de duas questões fundamentais:

1. O sistema de avaliação classificatório assegura um ensino de qualidade?
2. A manutenção das provas e notas é garantia de avaliação da aprendizagem?

Para se discutir o tema “Avaliação da aprendizagem numa perspectiva classificatória” é importante pontuar que a sala de aula deve ser um espaço para aprendizagens, portanto durante esse processo não faz sentido a classificação e a certificação, e este é o papel do exame. A sala de aula é um espaço de produção de saberes e não de demonstração de saber. A classificação será necessária no final de uma série, ciclo, etapa ou grau, nesse momento final o educando terá que demonstrar suas habilidades, seus conhecimentos e posturas a partir dos objetivos definidos pela escola.

A função classificatória está fundamentada numa concepção pedagógica tradicional, que é organizada inteiramente dentro da visão fixista do mundo e da natureza humana que segundo Matui (1995, p.4): é uma visão estática do mundo, as coisas foram criadas tais quais são e permanecem inalteráveis. Metodologicamente, o ensino da escola tradicional é autoritário e rígido. A avaliação dentro desse contexto tem caráter classificatório e que não pode está a favor do educando, pois sua finalidade é servir à não transformação social e a grupos que detém o poder social e econômico, que não estão interessados em perder seus privilégios. A escola, os professores e o sistema de ensino são apenas agentes manipulados por esses interesses hegemônicos. Verifica-se que essa prática classificatória acentua o processo de seleção e exclusão.

Segundo Luckesi (*apud* MATUI, 1995, p.226) a avaliação classificatória é antidemocrática porque, embora não interfira na universalização do acesso das crianças à escola, interfere diretamente tanto no tempo que elas conseguem permanecer nessa instituição como na possibilidade de terminarem os estudos, e inclusive afeta a qualidade de ensino.

O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significarão caso esses fatores não estejam recheados pela qualidade do ensino e a aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino de má qualidade é antidemocrático, desde que eles não possibilitarão aos educandos qualquer processo de emancipação. (Luckesi, 1990, p.39)

A escola continua sendo “elitizada”, pois discrimina e classifica. A avaliação escolar só pode existir para garantir a qualidade de ensino, porém observa-se que na avaliação tradicional o seu papel é distorcido, pois a avaliação significa a classificação dos alunos em fracos, médios e superiores, sendo que os fracos em sua grande maioria, são das classes populares.

A avaliação é o último refúgio das escolas tradicional e tecnicista. Sendo a parte mais legalizável do ensino, confere legitimidade a toda prática social da escola tradicionalista. Por isso se tornou o centro das preocupações e das atividades na sala de aula e na escola. O professor, desprovido de cátedra e da autoridade do *magister dixit*, encontra nela a tábua de salvação para o resto de autoritarismo que ainda ele traz. (Matui, 1995, p.218)

Por que então o professor repete essa prática distorcida denominada teoricamente de avaliação? Já que a pedagogia contemporânea tornou o estudante sujeito do ensino e substituiu o individualismo do século XVIII por uma visão mais complexa, que não quer dizer difícil, mas que estão envolvidos vários fatores no processo de ensino e aprendizagem?

Através do contato com professores e da análise do cotidiano Hoffmann (1998) vem observando que as práticas avaliativas do professor é uma reprodução das suas experiências como estudante, assumindo o papel de uma atividade de caráter classificatório.

Para classificar os estudantes em bons, médios ou ruins, os professores utilizam como instrumentos as provas. Os educadores de hoje foram os estudantes de ontem, por isso repetem as práticas a que foram submetidos, sem fazer reflexão das suas ações, até porque o contexto que está inserido não vem avançando para um modelo educativo comprometido com o desenvolvimento do educando, sendo assim atribui uma nota como ato avaliativo, através de provas ao desempenho do estudante como se o aspecto mais importante da avaliação fosse expressar esse resultado.

Recentemente, Luckesi (2005) vem ampliando seu enfoque na análise sobre avaliação, baseando-se também em aspectos psicológicos e diz que uma das razões para essa reprodução está fundamentada no processo psicológico pessoal do educador.

Todavia, nós, hoje, no papel de educadores, repetimos o padrão. Nem nos perguntamos se isso está correto ou não, simplesmente repetimos o modo de agir. Não nos questionamos sobre o significado dessa prática, e, assim, seguimos repetindo o senso comum sedimentado. Conseguimos a submissão do educando pelo medo de nossas provas e notas, ao invés de respeito pela qualidade pedagógica do nosso trabalho. (LUCKESI, 2005, p. 30)

Observa-se que tanto na escola pública como na particular ainda é conservado e mantido o uso abusivo e restrito de provas como forma de avaliação, o que demonstra à

resistência da escola e dos professores à busca de novas práticas de avaliação da aprendizagem. Segundo Luckesi (1990), para elaboração das provas, o professor utiliza critérios como:

(...) matéria dada; conteúdo que não ensinou, mas que considera já ensinado; conteúdos extra incluídos no momento da elaboração da prova para torná-la mais difícil; humor em relação a turma; disciplina ou indisciplina social dos estudantes; “certa ‘patologia magisterial permanente’ que define que o professor não pode aprovar todos alunos”. (LUCKESI, 1990, p 40-41)

As provas, depois de elaboradas, ainda recebem um último toque, quando o professor decide criar certas dificuldades para torná-la mais difícil. Nesse caso, a avaliação é utilizada como meio disciplinador. Para Hoffmann (1998) as notas e as provas:

(...) funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas. (HOFFMANN, 1998)

As decisões sobre a avaliação serão determinadas pelo educador. Se este considerar que avaliar é transmitir conhecimentos, a prática avaliativa vai está organizada para este fim. Conseqüentemente, na avaliação será exigido do estudante aquele conhecimento que o educador pensou ter transmitido ou de fato transmitiu. Observa-se que é caracterizada pela ênfase à transmissão de conhecimento do professor para o educando, onde os conhecimentos são memorizados, sem qualquer questionamento por parte do estudante. Em consonância, Libâneo (1994) destaca que os conhecimentos ficaram insossos, estereotipados, sem valor educativo vital, desprovidos de significados, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade.

Neste modelo de educação não há a valorização do desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando, sobretudo do raciocínio, visto que, os conteúdos devem ser memorizados, estando estes muitas vezes desvinculados dos interesses e da realidade de vida dos alunos. A avaliação dentro desse contexto é baseada em sua grande maioria em testes e provas com a intenção exclusiva de comparar e classificar os discentes em bons, ruins ou regulares, com atribuição ou não de notas. Para o autor a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo.

Segundo Luckesi (2000), os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos estudantes, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. A reprovação então, passa a ser necessária para o estudante quando o mínimo

cultural para aquela faixa não foi atingido, e a utilização de exames, são ferramentas necessárias para a constatação de que, este mínimo exigido para cada série ou ciclo, foi ou não adquirido pelo educando. A autoridade para aprovar ou reprovar é do professor.

No entanto, se o professor acredita na concepção que ensinar é propiciar condições aos indivíduos para desenvolver suas potencialidades, através da assimilação e relação desse conhecimento, no seu contexto social, certamente desenvolverá uma prática que atenda a esse objetivo. Percebe-se que essa concepção revela o papel da avaliação como significativa e importante no processo educacional, consolidando o fazer pedagógico, diagnosticando a realidade para nela interferir e promover mudanças. Entretanto, não tem sido essa a concepção de avaliação de muitos professores que, atrelados numa pedagogia ultrapassada, utilizam a técnica dos exames (provas, testes, etc.) e, muitas vezes desprezam os conhecimentos prévios dos alunos.

Porém, o educador não pode ser visto como culpado do processo avaliativo por não atender seu verdadeiro objetivo, mesmo sendo ele que decide como serão as provas, pois segundo Luckesi (2005, p.27) “essa prática é histórico-social, o educador não é criador, nem representante designado desses mecanismos sociais ele ocupa esse lugar no seu espaço profissional”.

Assim, é necessário compreender por que o educador age de tal forma, e não no contexto de uma Pedagogia Construtiva, que não significa construtivismo. Nesse sentido Luckesi (2005) esclarece ainda:

A Pedagogia Construtiva constitui-se tendo por base a compreensão teórica do ser humano, no sentido de que está atenta ao fato de que cada sujeito é um ser em desenvolvimento; o que implica que seus projetos de ação pedagógica e suas práticas compreendem e visa este ser em movimento, construindo-se a si mesmo. As atividades pedagógicas serão verdadeiramente atividades que possibilitarão a cada educando o seu próprio exercício de autoconstrução. Se for pela ação-reflexão-ação, que o ser humano se faz a si mesmo, a pedagogia deverá ter presente esse processo, a fim de que possa propor e realizar uma prática pedagógica que seja mediadora dessa concepção. (LUCKESI, 2005, p.66)

A avaliação pautada numa Pedagogia Construtiva está a favor do educando, valorizando o seu processo de aprendizagem, não estando preocupada em aprová-lo (ou reprová-lo), por não ter aprendido este ou aquele conteúdo específico, a preocupação desta pedagogia será criar condições que valorize o processo de aprendizagem do educando, e, portanto está preocupada que ele aprenda.

Neste ponto, é necessário levantar mais uma questão: então, as provas são inúteis?



As provas podem e até devem ser utilizadas na avaliação escolar porque é necessário compreender as dificuldades de cada estudante, mas devem ser elaboradas de tal forma que avalie as capacidades de compreender, interpretar, analisar, sintetizar e concluir e não apenas reproduzir fatos e conceitos.

A prova é apenas um instrumento, a forma como ela vai ser utilizada é que faz a diferença e muitos estudantes tem temor, medo ou trauma em relação a este instrumento porque foram e estão sendo utilizadas como forma de pressão pelos professores para aprovar ou reprovar, portanto desta forma, incluir ou excluir o educando. Na realidade, mais exclui do que inclui.

Para que a avaliação possa desempenhar seu papel de criar condições para que o educando aprenda e portanto se desenvolva, é preciso, entre outras coisas, entender como foram construídas as concepções que embasam visões preconceituosas, tanto da escola, quanto da comunidade, e principalmente de professores, favorecendo, portanto a exclusão do estudante da escola.

Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem os professores não podem perder de vista a realização de uma avaliação em que se procura compreender como o educando está processando seu conhecimento. No entanto, o que se observa na prática é uma avaliação com sentido de exame e por isso tem como meta a seleção, a classificação e a certificação, favorecendo práticas discriminatórias e excludentes. Tais práticas estão embasadas em teorias que a escola usa para se isentar da sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido,

Incapaz, na maioria das vezes, de reconhecer sequer o âmbito de suas competências mínimas, posto que foram se multiplicando no decorrer das últimas décadas, a escola, por meio de seus agentes, não se furta a lançar mão de material teórico de outros campos conceituais, quando sua clientela se apresenta de maneira estranha ao difuso 'padrão pedagógico' contemporâneo. É aí que entram em cena os peritos e seus discursos teórico-técnicos, cujo efeito imediato é uma nova arbitragem de tal padrão, agora mais, hipoteticamente, científica, objetiva, neutra. (AQUINO, 1997, p.94)

É evidente que essas teorias têm seu lugar e podem ajudar a escola a identificar “problemas” de fato. A discussão e contribuição deste constructo teórico é que as escolas utilizam esses discursos científicos para esconder questões que devem ser respondidas por ela em realidades concretas. Que por muitas vezes por uma avaliação apressada das dificuldades iniciais dos estudantes os rotulam como “estudantes-problema” a partir de padrões arbitrários e dominantes. Dentre os discursos utilizados por algumas escolas tem-se: a teoria da

deficiência psicológica que traz as características individuais como causadoras do sucesso ou do fracasso escolar já que a escola oferece “igualdade de oportunidades”. Neste raciocínio, o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom - aptidão, inteligência, talento - de cada um.

Segundo Brandão, a ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico.

(...) a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais, (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”. Essas desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, é que explicariam as diferenças de rendimento escolar. (BRANDÃO, 1971, p. 56)

Dessa forma, não seria a escola responsável pelo fracasso do aluno, a causa estaria na ausência de condições básicas por parte do estudante para a aprendizagem, condição que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. Esta seria responsável apenas pelo atendimento às diferenças individuais, isto é, por tratar desigualmente os desiguais.

Nesta ideologia, o fracasso do educando explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que culpa a si mesmo pelo seu fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a incoerência dessas reprovações ou rejeição. Assim, para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o estudante: é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhes são oferecidas.

A concepção da teoria da deficiência intelectual não resistiu a mais elementar análise social, política e econômica, apesar de deixar resquícios até hoje. Pois, se tal teoria estivesse correta a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais e não por suas características econômicas como na verdade acontece. Nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado, não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho. A desigualdade social tem origens econômicas, e nada tem a ver com desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.

Diante de tal comprovação, uma segunda teoria é proclamada: as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos estudantes na escola. Segundo Brandão (1971), para tal concepção, as condições de vida que gozam as classes dominantes e, em conseqüência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitam o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola.

Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreciam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes delas provenientes.

Nilo (1980) ressalta a necessidade de práticas avaliativas e educativas em harmonia com cada cultura e sua especificidade, mostrando como a América Latina reproduz as práticas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa. Teoria e prática avaliativas é uma invenção norte americana.

(...) A educação é um fenômeno cultural é um produto de determinada cultura, isto é da interação dialética entre homens concretos, perante situações concretas. A avaliação, ação avaliativa, mais do que a educação é um significado cultural profundo é o elo entre a educação e cultura, já que se refere – necessariamente – aos valores (axiologia) de uma cultura e à maneira como esses valores são aceitos. (NILO, 1980, p. 52)

Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um “carente”. Segundo Levi – Strauss (1976), do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis.

(...) não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes, e, qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea. É significativo verificar que conceitos de ‘deficiência cultural’, ‘privação cultural’, ‘carência cultural’ tenham surgido exatamente em países em que a característica do pluralismo cultural soma-se à organização capitalista da sociedade. Nas sociedades capitalistas, os padrões culturais do grupo dominantes, justamente e apenas porque são os padrões desses grupos, passam a se constituir a cultura, socialmente privilegiada e considerada ‘superior’, a única ‘legítima’. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma ‘subcultura’ avaliada em comparação com a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a diferença se transforma em deficiência, em privação em carência, para qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior. (LEVI – STRAUSS, 1976, p. 358)

A escola tem funcionado como instituição a serviço da sociedade capitalista, que assume e valoriza a cultura das classes dominantes, assim, o estudante proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como corretos, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou desprezados como errados. Seu comportamento é avaliado em relação a um modelo, que é o comportamento das classes dominantes, os testes e provas a que são submetidos os estudantes são culturalmente preconceituosos. Esses estudantes sofrem, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiência intelectual ou cultural, mas porque são diferentes do padrão dominante. Neste caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar cabe à escola, que trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. É importante desconstruir esses discursos para que a escola realize seu trabalho que é de casa de produção de saber, sendo um espaço de reflexão, respeitando a “cultura primeira” de cada sujeito que recebe. E todos que estão diretamente envolvidos no processo educativo como educadores, administradores da educação, assim como os pais dos educandos tem que criar uma força de resistência contra exclusão dos estudantes.

Ao tratarmos, especificamente, da avaliação da aprendizagem escolar, temos de ter em mente as relações pedagógicas estabelecidas em função do projeto educacional adotado, que por sua vez, é a expressão escolar do projeto de sociedade imposto pelas elites ou por elas acordado com as demais classes sociais (...) (ROMÃO, 2005, p. 40)

No entanto é necessário reconhecer que o educador é considerado como um elemento estratégico de resistência contra a exclusão, pois ele é o orientador da aprendizagem. A responsabilidade do educador está em oferecer oportunidades e em assegurar um ambiente em que ocorram aprendizagens significativas possibilitando que o estudante explore, descubra e desenvolva-se conforme suas capacidades sociais, físicas e psicológicas. Compete ao educador organizar sua prática de ensino com estratégias adequadas para mobilizar o estudante a querer aprender ter confiança em sua capacidade. Nesse sentido Vasconcelos (1998) diz: “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante”.

Dessa forma, é necessário mudanças na postura do educador frente a uma avaliação que reflita sobre o processo de aprendizagem. Portanto, para que ocorram mudanças significativas na educação é necessária uma formação qualitativa dos educadores, não só quanto aos aspectos técnicos, mas também, principalmente quanto à conscientização em relação à importância do seu trabalho que deve estar comprometido com a proposta

pedagógica e com a sociedade à qual ele está inserido. O estudo de Severino (1991) contribui, pontuando, que a expansão quantitativa, em detrimento da qualidade do ensino, coloca a formação dos profissionais da educação como um aspecto pouco valorizado. Ressalta que a função do professor e a necessidade dele ter uma formação qualificada são aspectos valorizados no plano do discurso, mas que não vêm tendo repercussão frente às medidas tomadas e aos investimentos feitos. Assim, verifica-se a importância de se investir na formação dos professores para que estes possam atuar consciente de sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação é feita pelos professores, é importante verificar qual a concepção deles sobre o assunto, pois seu procedimento avaliativo reflete sua concepção sobre a educação. Desta forma é importante constatar e analisar o que o educador pensa sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à avaliação o educador deve ter como questões norteadoras de sua prática de ensino as seguintes indagações: O que é avaliar? Por que avaliamos? O que deixamos de fazer pelos estudantes na escola? Para quem planejamos? Como o estudante aprende?

Para que a avaliação da aprendizagem garanta o seu significado da busca de entendimento do processo de desenvolvimento do educando e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo é importante que os educadores formulem as questões acima (e muitas outras) como os primeiros passos do processo de avaliação, portanto é necessário compreender o conceito de avaliação da aprendizagem.

### 3.1 O QUE É AVALIAR?

Etimologicamente avaliação é o ato ou efeito de avaliar. Valor determinado pelos avaliadores. E o termo avaliar se refere a determinar a valia ou valor de alguém. Conclui-se desta forma que o termo avaliação está relacionado à emissão de valor sobre alguém ou algo.

A avaliação educacional é um processo que utiliza procedimentos e técnicas de pesquisa com o objetivo de produzir conhecimentos sobre a realidade para que se estabeleça sobre ela juízo de valor.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a tomada de posição a favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 1998, p.93)

As definições sobre avaliação baseiam-se em dois aspectos que estão sempre relacionados um diz respeito ao conceito de juízo, ligado a um conjunto de valores, isto é, a emissão de opinião sobre alguém; e o outro a tomada de decisões, referindo-se ao examinar o que ocorre numa determinada ação durante sua execução. Avaliar é um ato indispensável em toda atividade humana, principalmente no que se refere à educação, sendo inerente e imprescindível em todo processo educativo. Este se realiza em função de um constante trabalho de ação-reflexão-ação, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Avaliação educacional gera a construção de significados e expectativas sociais que emergem da interação dinâmica da ação e reflexão da comunidade educacional. A avaliação educacional consiste, sobretudo, na elaboração de conceitos analíticos a respeito do desenvolvimento e progresso de cada estudante.

Segundo Hoffmann (2000), no cenário educacional existe confusão na terminologia da palavra que é confundida como testar e medir, o que acarreta em problemas de conceituação do que realmente significa avaliar. Este equívoco leva professores a medir aspectos qualitativos, de forma arbitrária o que leva a uma visão de educação antidemocrática. Para a mesma autora, a arbitrariedade na atribuição de graus e conceitos se deve as formas comparativas de se avaliar e aos métodos impressionistas.

(...) Mas o que se percebe é que os professores não definem o termo medida com essa clareza. E muito menos utilizam nesse sentido. O que acontece é, então, a atribuição de graus numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, indiscriminadamente. Decorre desse equívoco, a atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse, participação) ou tarefas deles que não se admitem escores precisos (redações, desenhos, monografias). (HOFFMANN, 2000, p. 45)

Para a autora, não pode haver discussão sobre a avaliação sem os esclarecimentos necessários sobre as imprecisões da terminologia empregada, pois a ação avaliativa necessita de consistência metodológica. A escola se limita a analisar exclusivamente o plano cognitivo, por isso o argumento da autora Hoffmann em a escola trabalhar com a metodologia da

aprendizagem. Nesta discussão não será trazido à importância de se trabalhar o aspecto da consciência técnica e política do educando para que ele possa interferir nas questões sociais, em função dos limites desse trabalho.

Uma questão que se deve pontuar quando se discute avaliação da aprendizagem é a diferença que o educador faz entre as práticas de aferição do aproveitamento escolar – verificação e avaliação, quanto a três procedimentos sucessivos: a) medida do aproveitamento escolar; b) transformação da medida em nota ou conceito; c) utilização dos resultados identificados. Isto porque a prática escolar em muitas escolas é iniciada pela medida dos resultados da aprendizagem. Entende-se por medida “a forma de comparar grandezas, tomando um como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (LUCKESI, 1990, p.72).

O “acerto” da questão do teste ou da prova é utilizado pelo professor como medida, e corroborando com Luckesi (1990) uma medida que se dá com forma de contagem dos acertos do educando sobre determinado conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalentes à quantidade de questões que possui o teste, prova, dentre outros.

Em termos da aferição da aprendizagem, a medida é necessária e ponto de partida para os procedimentos posteriores, apesar de ser questionável se o processo de medir, utilizado pelos professores em sala de aula tem as qualidades de uma verdadeira medida (LUCKESI, 1990). Pois, o que se observa é o exagero da medida como forma de verificar a quantidade de informações absorvidas pelo estudante, valendo a memorização em detrimento dos processos de construções de aprendizagens significativas.

Luckesi (1990) observa, também, que o processo de verificação é o que mais se pratica nas escolas, finalizando-se com obtenção dos dados e seu posterior registro. A verificação classifica o educando em aprovado ou reprovado. Nesse sentido, a verificação tem função classificatória da avaliação. Em resumo a avaliação difere de verificação, enquanto esta consiste em atribuir notas ao desempenho do estudante, aquela está preocupada em analisar o desempenho deste em favor do seu desenvolvimento. A tomada de decisão é um aspecto muito importante, que pode classificar ou diagnosticar.

Luckesi (1990) estabelece uma distinção entre esses dois conceitos (avaliação e verificação).

“A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. (LUCKESI, 1990, p. 93)

Observa-se a importância de entender o conceito da avaliação da aprendizagem para que as práticas avaliativas sejam significativas. Contudo as práticas avaliativas são sustentadas em concepções de educação, que para o objetivo desse trabalho, foram destacados duas: a tradicional e a libertadora. Esta está a serviço da verdadeira prática da avaliação da aprendizagem, devido a sua preocupação com a criação e a transformação, por isso é inclusiva e dinâmica, enquanto a concepção tradicional sustenta “verdades absolutas” que, por sua vez, são incontestáveis tendo relação direta com os exames que selecionam e excluem.

O educando como sujeito humano e histórico: contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registro permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 1998, p.35)

Assentado na perspectiva que avaliar é incluir, deve-se, portanto, estar a favor da obtenção do melhor resultado possível do educando. A avaliação deve desempenhar as seguintes funções: *prognóstica* que é avaliar se o estudante tem os pré-requisitos necessários para apreender os conteúdos que serão desenvolvidos; depois a função *diagnóstica* que verifica o aprendizado do educando em relação ao conteúdo estudado, caso o estudante tenha dificuldades em acompanhar os objetivos definidos pela escola é necessário à tomada de decisão.

É importante destacar que mudanças são necessárias na forma como as avaliações estão sendo realizadas no espaço escolar, para que o estudante possa entender seu verdadeiro significado e também os educadores possam ter uma percepção significativa com relação a questões básicas como: o que é avaliar? e por que avaliar? Porque a avaliação no processo educativo é importante para o aprendizado do estudante como para o ensino do educador. Existe uma falta de entendimento tanto por parte do professor, quanto da escola, sobre o real conceito e aplicabilidade da avaliação da aprendizagem.

Muito embora uma quantidade considerada de professores conheça as teorias da aprendizagem e saibam que avaliação deve ser um complexo dinâmico de atividades integradas e contextualizadas e que exige controle e avaliação, constata-se a contradição entre



o saber e o saber fazer. Da mesma forma Luckesi (1998) vê a falta de compatibilidade entre o pretendido pelo professor e pela escola, e o que é desejável e possível para os estudantes tornando-se fonte indiscutível de fracasso escolar.

(...) Os critérios de avaliação são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem as concebem e emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento que dela são expressão. (LUCKESI, 1998, p 69)

Entende-se que, para que se possa vencer o desafio de acabar com os sucessivos fracassos escolares, se faz necessário que o professor passe a ressignificar toda a sua prática avaliativa a começar pelo entendimento do real conceito e do objetivo real da avaliação. De acordo com Luckesi (1998) é necessário iniciar por uma definição que dê conta do compreender a avaliação e, a partir de então, tentar um entendimento do significado latente dessas manifestações na prática avaliativa na aprendizagem escolar.

Com base nessas colocações, Luckesi (2005) sintetiza alguns passos que caracterizam a avaliação:

1. definir com clareza aquilo que desejamos (nossos objetivos);
2. obter os dados relevantes da realidade (no decorrer da ação ou em momentos sucessivos da ação);
3. qualificá-los diante do que nós esperamos como sendo necessário;
4. caso a qualidade esperada ainda não tenha sido atingida, há a possibilidade reencaminhar a atividade até o momento que a qualidade necessária possa ser atingida, no mínimo, como aceitável. (LUCKESI,2005,p.84)

Em síntese, essa é a função diagnóstica da avaliação, de detectar aspectos em que o educador e o educando deverão melhorar.

Segundo Hoffmann (1998), os educadores concebem a ação de educar e a ação de avaliar como momentos distintos e não relacionados, exercendo essas ações de forma diferenciada, não percebendo que a ação de avaliar, está presente de forma inerente e indissociável da ação educativa, este fato se deve a compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados.

Para a autora um professor que não avalia constantemente a ação educativa no sentido indagativo, investigativo, do termo instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. A autora ressalta, ainda, como premissa básica e fundamental a postura questionadora do educador, pois avaliação é a transformada em ação. Ação essa que impulsionam as novas reflexões.

A reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e o acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento deve acontecer através de um processo interativo, através do qual educador e educando aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Luckesi (2000) também ressalta em sua análise do contexto escolar a questão da avaliação como julgamento, que para ele, tem uma função seletiva e classificatória, desconsiderando o ser humano histórico social.

Este julgamento de valor tem função de classificar um ser humano histórico num padrão superior, inferior ou médio, onde se reproduz um modelo de classificação social... Classificações que são registradas e podem ser transformadas em números, e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas, em médias. (LUCKESI, 1998, p.43)

Verifica-se que a avaliação pode transformar-se em estigma, aprofundando a relação desigual entre as pessoas, em particular no contexto de uma sociedade abusivamente marcada pela exclusão, como é a brasileira.

### 3.2 O QUE É AVALIAÇÃO EXCLUDENTE?

Seleção, autoritarismo, hierarquia de conhecimento e classificação de saberes e educandos são ações que estabelecem relações antagônicas. Essas interações e relações vão acontecer no contexto em que os múltiplos saberes e a diversidade vão ser negados, calando as vozes dos estudantes, por não se enquadrar nos limites predeterminados: do igual e do acerto. A consequência é de uma avaliação negativa. O cenário escolar, portanto vai ser de estudantes excluídos.

A escola é um espaço rico de saberes, experiências, estruturas de poder que Foucault (1987) analisa de forma significativa. Tradições históricas, múltiplas culturas, mas a cultura escolar valoriza o pensamento único, a partir de um padrão pré-determinado, que nega o erro e valoriza a semelhança do acerto. A avaliação escolar cumpre esse papel de exclusão, pois vai selecionando, ditando e aceitando o que pode ser feito ou não na escola. Para Esteban (2000):

A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos (as) alunos (as) em erros ou acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento

de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar. (ESTEBAN, 2000, p.16)

Para a análise da avaliação numa perspectiva excludente é necessário um outro olhar em questões como as dificuldades enfrentadas do sistema escolar no dia-a-dia, principalmente no espaço da sala de aula, e o enorme desafio de acabar com sucessivos fracassos escolares, nesse sentido Estaban (2000) ressalta que é importante abrir um espaço entre o que se quer ensinar e o que o aluno traz em sua bagagem de crenças e ilusões.

A autora acredita ainda, que várias combinações de classes sociais distintas, grupos ocupacionais diferentes, concepções religiosas diversas, modo de acesso a produtos culturais desiguais, valores e objetivos educacionais diferentes produzem diversas formas de relacionamentos entre a cultura da escola e a de seus usuários. E, quanto maior for distanciamento entre esses dois universos, mais propício se torna o fracasso do estudante não só na escola, mas também em sua vida social.

Quando uma criança fracassa na escola, evidencia-se aí uma incompatibilidade entre a proposta da escola e as características da criança, as quais geralmente se devem ao seu estágio de desenvolvimento individual e/ou a fatores de sua cultura de origem. Observa-se que as escolas, em sua maioria, não se encontram, e não se encontrarão em um futuro próximo, capacitadas quanto à estrutura, para atender a todas as necessidades metodológicas apresentadas pelos estudos de avaliação e exigidas pelo novo paradigma social, que requer uma postura mais ativa e uma visão holística do ser humano, apesar de proclamarem que já adotaram essas novas metodologias.

De acordo com Pontes (1995), avaliação ainda se destina a comparação e por isso mesmo à exclusão.

A avaliação, como é usualmente empregada pelos professores, sob a orientação de instancias superiores compromete-se em comparar o desempenho de pessoas distintas entre si mesmas em relação a uma forma fictícia e um modelo de eficiência. (PONTES, 1995, p.25)

Tal exclusão, de acordo com o referido autor, se deve ao fato da avaliação ser utilizada, principalmente no ensino público, como parte de uma ação política que visa discriminar através de processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminado sócio-economicamente.

Na maioria das escolas é dada mais importância aos resultados obtidos nas provas, pelos estudantes, do que ao processo de ensino e aprendizagem que é empregado. Costuma-se

preparar o educando para fazer a prova e não para adquirir o conhecimento como algo significativo para sua vida. Pelo contrário, tal pedagogia visa avaliar o aluno apenas pela sua capacidade de memorização.

Durante o ano letivo, notas vão sendo obtidas, médias vão sendo registradas e o que importa é a nota e não a maneira como ela foi obtida nem por quais caminhos o estudante percorreu para obter aquele resultado. É comum, no primeiro dia de aula, uma preocupação excessiva com avaliação, por isso os estudantes perguntam como será a avaliação.

Segundo Luckesi (1998), pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. Sociologicamente, a avaliação tem sido utilizada de forma feiticizada, sendo bastante útil para os processos de seletividade social, estando muito mais articulada com a reprovação do que com aprovação, sendo que daí vem sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. “(...) A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais ‘fio d’ água” (Luckesi, 1998, p.26).

A perspectiva de Luckesi (1998) difere da visão de Demo (2002) na questão da prática classificatória da avaliação, que diz que avaliação que não classifica, também não avalia. Para o autor se a característica social brasileira é de classes e a escola cumpre uma função social, a avaliação como um processo educativo, também tem que classificar o educando.

Um dado que é quase unânime é a idéia de que avaliação é uma prática indispensável do processo educativo, mas a avaliação continua sendo um tema polêmico. Há muitas críticas sobre a forma como vem sendo utilizada na escola, pois colabora para que o estudante fracasse na escola e o que é mais incoerente é a isenção da escola quanto sua responsabilidade no fracasso do educando. Para Aquino (1997) a escola também é responsável pelo fracasso escolar, já que é de sua competência a articulação de vários fatores, entre eles os critérios de avaliação que leva a tal fracasso.

O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança adquirirem o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que se deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (AQUINO, 1997, p. 52)

De acordo com o autor, ao exercer a avaliação como função classificatória e burocrática, como vê acontecer, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação e de polarização do conhecimento, o oposto da idéia real de avaliação. A avaliação, assim como ensinar, é um ato político e para que seja adequadamente político, precisa se instrumentalizar no conhecimento. A avaliação deve ser percebida como essencial à educação, inerente e indissociável a esta, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Diante disso, caberia aos educadores e a escola construir estratégias de ensino que contemplam as diferenças individuais e grupais, no sentido de permitir o desenvolvimento e expressão das várias potencialidades humanas que a criança traz consigo. Essa percepção muda à lógica da avaliação de uma perspectiva excludente para uma lógica de inclusão.

Conforme foi destacado antes, cabem neste momento do trabalho algumas considerações sobre o “poder” praticado nas relações escolares.

### 3.3 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER

A questão do erro, da culpa e do castigo, na prática escolar, está bastante articulada com as formas de avaliação da aprendizagem empregadas na maioria das escolas. Ao longo do tempo, é possível perceber que a avaliação se desvinculou da efetiva realidade da aprendizagem, e tornou um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passando a servir de suporte para imputação da culpa e para decisão do castigo.

Nesse sentido, esse estudo aborda as contribuições de Michel Foucault com objetivo de entender a eficácia do poder realizada no âmbito da escola, pois ele se preocupou em analisar a questão do poder partindo do micro, das práticas mais concretas que ocorrem em presídios, quartéis, escolas, sem, contudo perder a visão do macro que é compreensão teórica da sociedade.

Por meio de uma análise histórica inovadora, o filósofo francês viu na educação modernas atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente. Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault descreve o nascimento dos dispositivos disciplinares utilizados pelas instituições da sociedade para punir os indivíduos que cometem infrações ou transgridem suas normas.

Até o século XVII e meados do século XVIII, o corpo físico era o principal alvo do castigo, da punição. Observa-se que a forma como as punições são empregadas atualmente são mais sutis, pois não são utilizadas as punições físicas, mais as que afetam a “alma” (a personalidade) do indivíduo, como a prisão, os trabalhos forçados, a deportação...

Para que os indivíduos respondam de forma sutil a violência a que são submetidos, foi sendo construído todo um olhar sobre o corpo e um controle de suas forças, o que Foucault (1987) chama de “tecnologia política do corpo”. As instituições do Estado utilizam toda essa tecnologia para que o indivíduo atenda a sua dominação.

E a escola, também vem utilizando toda essa tecnologia, portanto são várias as formas de controle do indivíduo, tais como o uso de palmatória, ficar ajoelhado no milho, virado olhando para parede, dentre outras. Atualmente, as formas são mais sutis como o desprezo pelo educando, atribuindo-lhe nota “vermelha”, castigo como perda do horário do recreio, além de outras.

Para Foucault (1987), a escola é uma das instituições de seqüestro, como o hospital, o quartel e a prisão:

“São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.”. (FOUCAULT, 1987)

Na modernidade, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos físicos, portanto corporais, para ser tornar locais de criação de “corpos dóceis”. A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sob o suplício, porque este enfraquece ou destrói o corpo, portanto os recursos vitais. E para o sistema capitalista o que interessa é um corpo produtivo. Para obtenção de corpos dóceis, foram criados métodos que permitem:

“O controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, (são) o que podemos chamar poder disciplinar ou ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 1987, p.126)

O filósofo não acreditava que a dominação e o poder são originários de uma única fonte como o Estado ou as classes dominantes, mas que são exercidos em várias direções.

Na escola atual, em situação de avaliação, os professores utilizam provas e outras formas de avaliação como instrumento de ameaça e tortura prévia aos estudantes. Argumentando ser um elemento motivador de aprendizagem, quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo efeito esperado, anuncia aos educandos: “Estudem! Caso

contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. O estudante pode responder se mantendo quietos e preocupados, enfim colocando-se submisso às normas do professor ou utilizando a “cola” como um contra-poder, pois não aceita que o professor exerça seu poder de forma exacerbado.

“Os educandos não aceitam essa situação pacificamente. Eles resistem a ela como podem. E, uma das formas de resistência ao poder autoritário exercido pelo professor, como representante do sistema social, é a cola. O estudante cola confrontando-se com o poder dentro da escola, representado pelo professor. Dá-se uma fala mais ou menos assim: ‘Já que o professor decide as provas como ele quer, eu decido colar como eu quero’ (...) (LUCKESI, 2005, p.27-28)

A escola (principalmente a tradicional) além de usar a prova e a nota como elementos ameaçadores para ter o controle sobre o aluno, utiliza outras formas de controle como a organização em séries, a disposição das cadeiras em fila, de acordo o desempenho do estudante, ocupa um lugar determinado, o que explica a divisão da turma em fileiras de estudantes fracos, médios e fortes. Observa-se que esse sistema classificatório estava presente na educação jesuítica, segundo colocações de Luckesi( 1990)

“A *Ratio Studiorum* prescrevia um currículo destinado à formação de um homem servil a Deus, e a ordem e a disciplina eram os princípios norteadores desse sistema para tanto, havia uma vigilância no que se referia o espaço, tempo, hierarquia, o processo didático de ensino e aprendizagem, sendo o estudante enquadrado diuturnamente nessa quadriculação normatizada”. (LUCKESI, 1990, p.120)

Toda instituição dispõe de suas leis disciplinares para comportamentos que consideram adequados e inadequados, contudo a escola não vai utilizar as punições copiadas do modelo judiciário (multas, açoite, prisão), mas de punições sutis e que vão está diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem. A escola vai estabelecer dois pontos antagônicos, que é o do bem e do mal, quem for do bem terá boas notas, no pólo oposto quem se comportar mal receberá notas ruins. Assim, “a divisão segundo a classificação ou as regras ou os graus tem duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (Foucault, 1987, p.162).

Desse modo, a classificação do estudante vale como recompensa ou punição, para desta forma diferenciar os estudantes e, portanto classificá-los. Foucault (1987) descreve as cinco operações que caracterizam a arte de punir no “regime do poder disciplinar”:

1. relacionar os atos, os desempenhos comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir;

2. diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conduta que se deve fazer funcionar com base mínima, com média a respeitar ou como ótima de que se deve chegar perto;
3. medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos;
4. fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar;
5. "traçar o limite que definirá diferença em relação a todas as diferenças". (Foucault, 1987, p.163)

Para Foucault (1987), o poder "não é uma coisa, um objeto natural, mas uma prática social", portanto construída historicamente.

Na escola várias situações de poder estão presentes e também forças de resistência, a avaliação é instrumento carregado de poder. Assim, a avaliação é uma arma na mão do professor: "Olha lá, logo vamos fazer uma prova". "Se vocês brincarem a prova vai ser mais difícil". "Eu vou fazer uma prova – relâmpago". "Cuidado com sua nota". "Vou tirar dois pontos" (Saul, 1998, p.22).

Foucault (1987) define que nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado a um nível mais elementar, se não forem modificados no cotidiano.

Portanto Foucault via a educação enraizada em seu contexto cultural. Por isso, o ensino que em uma época é considerado a salvação do ser humano em outra pode ser visto como nocivo. E o educador deve-se questionar, quanto às implicações políticas e sociais numa avaliação que examina para classificar e, portanto é excludente.



#### 4 ALGUNS PONTOS IMPORTANTES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A crença no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do educando no processo educativo, tão bem difundida pelas hierarquias de poder, tem utilizado a avaliação como instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferindo ao ensino e as escolas um papel subsidiário diante do fracasso do estudante, que é a de manutenção das formas de poder vigentes.

Para Vasconcelos (1998), a avaliação classificatória, excludente tem efeito perverso sobre a formação dos estudantes em todos os campos. Do ponto de vista estritamente pedagógico, segundo ele, ela provoca a não aprendizagem, porque o aluno fica mais preocupado em ter nota, do que em aprender. Do ponto de vista psicológico, os estragos são enormes. Há muitas pesquisas mostrando toda a questão da auto-estima, da falta de segurança, deformações psicológicas que ocorrem durante a avaliação. Do ponto de vista econômico, o estrago é enorme, porque o dinheiro que é gasto em reprovações e evasões poderia ser aplicado na educação das crianças que estão fora da escola. Além desses Vasconcelos (1998) aponta o efeito político, o chamado “pacto cidadão”, onde esse tipo de avaliação acaba levando o sujeito à posição de passividade.

Ainda segundo o mesmo autor o argumento mais freqüente para essa prática é este: “estou lhe reprovando hoje, mas um dia você vai me agradecer” (VASCONCELOS, 1998). Então, o drama é o seguinte: o professor cheio de boa vontade, fazendo um esforço enorme, corrigindo provas, para classificar o estudante e esta classificação é para a exclusão.

A avaliação, de fato, tem servido para controlar o comportamento dos alunos. O professor acaba usando a avaliação como uma forma de coerção, em sala de aula. Ou então ela serve para dizer quem está apto ou quem não está apto. Afirmar se está ou não apto seria uma etapa, um momento: você analisa a produção do aluno e aponta os limites, as dificuldades. Isto seria um momento da avaliação. O problema é que pára-se aí”. (VASCONCELOS, 1998, p.12)

Frequentemente condena-se o estudante a sempre confrontar seus saberes com os do professor sem nunca poder, por si só avaliar a qualidade de suas respostas, quando na verdade se deveriam incentivar os educandos a realizarem experimentos, testarem hipóteses verificar a natureza de suas respostas como adequadas ou não. Dessa forma, seria mais fácil, para o estudante, perceber o “erro” e construir um conhecimento a partir dele, resgatando o que não foi aprendido durante os discursos dos professores, o erro será utilizado como indício para melhorar o aprendizado e não como sanção e castigo.

“O erro é sempre uma fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada. Esta é uma compreensão e uma forma de agir que configuram nosso modo cotidiano de ser”. (LUCKESI, 1990, p.135)

Em vez do erro ser considerado uma fonte de condenação para o educando, o autor defende a necessidade de ver o erro como uma fonte a favor do aprendizado do estudante, que é denominado por ele como fonte de virtude e não deve ser utilizado como fonte de castigo, possibilitando uma reorientação na aprendizagem e o crescimento do educando.

Mas o que é o erro? Luckesi (1990, p.54) diz que “a idéia do erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado certo”. Uma conduta é considerada errada na medida em que não corresponde a um parâmetro determinado. Quando não existe esse parâmetro não há erro e, sim insucesso.

O erro pode revelar elemento para o professor de como o educando está construindo sua percepção em relação ao objeto esse processo é importante porque sinalizará para o professor o que não sabe, contribuindo também para o professor redimensionar sua prática docente. Cabe ressaltar que em função do limite dessa discussão, não será feita uma análise dos tipos de erro, sua natureza e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto a ser observado, é o da emancipação do sujeito nesse processo, no qual o indivíduo é sujeito ativo do seu conhecimento e, portanto, deve dele participar, a avaliação pode ser usada de maneira crítica e criativamente tornar-se instrumento para o confronto do conhecimento vinculado com o conhecimento da realidade.

Nesse sentido trabalhar do ponto de vista emancipatório significa investir num educando, portanto numa prática avaliativa significativa, todavia é fundamental adequar os processos avaliativos à realidade, e um dos caminhos possíveis é tratar a avaliação pluridimensional, levando em consideração não só aspectos individuais, mas, sobretudo aspectos socioculturais.

Possibilitar ao estudante diagnosticar a si mesmo faz parte dessa forma pluridimensional de avaliação, que implica ao educando conhecer os parâmetros a que está sujeito, analisar o próprio desempenho, com base nisso e propor-se metas par superar dificuldades. Essa não é uma tarefa que o estudante pode realizar sozinho, tal tarefa educativa, quando conduzida pelo professor tem em vista alcançar a autonomia do educando como ser humano.

De acordo com Aquino (1997), outro aspecto importante nesse processo é a participação do estudante na avaliação, pois se o estudante não tiver noção alguma porque ele errou não terá significado algum a reprovação. Pois não faz sentido organizar toda a pedagogia em torno de uma “Pedagogia do erro”, ou seja, uma pedagogia onde o erro é mais significativo do que aprendizagem.

(...) O erro somente terá valor como fonte de enriquecimento quando for observável pelo aluno. Mas o que significa essa qualidade chamada ‘observável’? Não é somente o aluno ficar sabendo que errou! Ele deve ter acesso à qualidade de seu erro. (AQUINO, 1997, p.36)

É importante perceber que a realidade social é passível de transformação, que é feita pelos homens, e pelos homens pode ser mudada; que não é algo imutável e intocável, um fardo diante da qual só houvesse um caminho: a acomodação. É importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a uma percepção capaz de perceber-se, como bem coloca o educador Paulo Freire (2001): “(...) o fatalismo deve ser substituído por uma crítica esperança que possa mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança da sociedade” (FREIRE, 2001).

Fica claro nesta fala de Freire (2001) o caráter dialético da superação da realidade, neste sentido a avaliação precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e reflexão permanente sobre o educando.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento serão tecidas considerações a partir da análise da discussão anterior. Serão abordadas as questões que foram consideradas como mais pertinentes durante a reflexão.

Na análise do processo histórico pode-se observar que a avaliação nasce como um ato de examinar, que se estrutura numa pedagogia preocupada com a classificação, que se limita em identificar a capacidade de memorização do indivíduo, deixando em segundo plano ou negando os aspectos de formação e do aprendizado significativo.

Naquele contexto, entende-se que avaliar é examinar, estando em seu âmago o controle individual e social dos estudantes. Desta maneira, incluía uns e excluía outros do sistema educativo. O estudo sobre a retrospectiva histórica conduziu a concluir que o papel distorcido que a avaliação da aprendizagem desempenha atualmente tem suas raízes nos séculos anteriores, mais precisamente nos séculos XVI e XVII, com os jesuítas que se voltam para o rendimento da memorização do estudante e Comênio que estabelecia uma relação direta entre a avaliação da aprendizagem e a metodologia utilizada pelo professor.

É possível afirmar, também, que em períodos posteriores não acontecem debates num cenário educacional brasileiro preocupado em refletir sobre a problemática do exame que se polariza entre memorização de conteúdos e técnicas de ensino utilizadas pelo professor. Entretanto, no século XX, identificamos uma mudança no que se refere ao conceito do termo, de exame para o termo avaliação da aprendizagem, resultado de uma influência norte-americana, assim vários discursos científicos pretendem-se justificar as diferenças sociais, pois o projeto social-educacional de uma sociedade não é indissociável do projeto político econômico.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem se insere num grande problema que precisa ser discutido com bastante responsabilidade pois não foi observado em nossa análise bibliográfica que houve uma mudança nas práticas realizadas. Assim temos um conceito teórico de avaliação da aprendizagem e na prática é o ato de examinar que predomina com suas características classificatória, discriminatória, seletiva e excludente que é fundamentada no Estado Burguês brasileiro, que se estrutura numa escola burguesa, constituindo-se como um dos aparelhos ideológicos de Estado, fazendo uso da expressão de Althusser (1996). Desta forma o que se observa é que o ato avaliativo se traduz numa concepção de verdades

absolutas, que são ditadas pela classe dominante, negando toda e qualquer forma de conhecimento que não se enquadre neste modelo.

Com isso a “avaliação” passa a ser um instrumento de exclusão. Neste caso, é um tipo de avaliação que classifica, a consequência é a valorização do “erro”, que é utilizado no espaço escolar como fonte de castigo sendo um elemento fundamental para avaliar o desempenho do educando, confirmando seu aspecto excludente. O “erro” deve e pode ocupar um outro espaço na escola.

(...) Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes – no caso da avaliação didático-pedagógicos. Além disso, nem todo “insucesso” é na verdade insucesso, porque o é, na maioria das vezes, se nos colocamos na perspectiva do conhecimento que se pretende hegemônico. O pensamento conservador lê o mundo no viés do “certo/errado – evidentemente considerando-se como monopolizador da primeira parte da dicotomia – porque tal “maniqueização” lhe permite desideologizar seus próprios interesses. (...) (ROMÃO, 2005, p. 99)

Destacamos que o termo avaliar está voltado para inclusão do educando no sistema escolar, enquanto que o ato de examinar é direcionado para a exclusão dos “incapazes”. Numa sociedade como a nossa, capitalista e perdulária, em que se estrutura a desigualdade, então não seria diferente com o processo “avaliativo”, por isso este exclui, discrimina, seleciona com critérios inquestionáveis, pois são tão naturalizados que nem percebemos o quanto a exclusão domina o espaço escolar e a avaliação da aprendizagem é um mecanismo que contribui para esse processo.

Felizmente, a avaliação pode contribuir para reverter este quadro, para isso é necessário que esteja pautada numa pedagogia preocupada com o sujeito humano, sendo assim é necessário desenvolver no estudante o senso crítico e a autonomia, características importantes, principalmente no contexto social como nosso. Dessa maneira possibilitará ao estudante a sua inserção na sociedade de forma crítica e construtiva.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AQUINO, Júlio Groppa. (org) **Erro e fracasso na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 2.ed. São Paulo: Summus, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**: coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Autores associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Autores associados. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A . 2 ed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis** . São Paulo: Cortez, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito& desafio: uma perspectiva construtivista.** 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítica social dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento x construção.** 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2.ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** São Paulo: 1990.

NILO, Sérgio V. **El desafío de América latina y la práctica de la evaluación.** Cadernos de Pesquisas, Suplemento Especial 5-9, Fundação Carlos Chagas, 1980.

PONTES, Inglês Franchi. (org). **A causa dos professores: formação e trabalho pedagógico.** São Paulo: Papirus, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Cortez: Editora e autores associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares.** Revista ANDE, São Paulo, n 17, p.29, 1991.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1998.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e educação.** São Paulo: Vozes, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: práticas de mudanças.** São Paulo: Libertad, 1998.