

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um conflito de paradigmas

Regina Helena van der Laan, CRB-10/514*

RESUMO: Este trabalho conceitua o processo de avaliação da aprendizagem como mediador ao processo ensino-aprendizagem. Discute procedimentos de avaliação, provas e trabalhos. Destaca a importância da observação e de que os dados sejam sistematicamente registrados. Explica que os aspectos atitudinais devem ser estimulados mas não podem fazer parte do conceito final por pertencerem a uma dimensão diferente da aprendizagem. Coloca a importância da avaliação estar de acordo com o modelo pedagógico adotado e este estar em consonância com o perfil de profissional que o novo currículo de biblioteconomia deseja formar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem; Biblioteconomia; Procedimentos de Avaliação.

ABSTRACT: This work defines the evaluation of the learning process as a mediator in the teaching-learning process. Discusses the procedures of evaluation, tests and papers. Highlights the importance of the observation process and systematic recording of data. Explains that behavioral aspects must be stimulated, but cannot be taken into consideration for the final grade, because they are part of a dimension different from learning itself. States the importance of the evaluation being in agreement with the pedagogical model adopted and this must be in accordance with the professional profile of the librarian that the new curriculum of Library Science seeks to qualify.

KEY WORDS: Learning Evaluation; Evaluation Procedures; Library Science.

* Professora Assistente do Departamento de Ciências da Informação da FABICO/UFRGS. Mestre em Educação pela PUC-RS. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRGS.

1 COLOCAÇÕES INICIAIS

A avaliação é uma prática presente em nosso dia-a-dia. Ao emitirmos juízos de valor sobre fatos ou pessoas estamos fazendo um julgamento, estamos avaliando. Estamos valorando, comparando uma realização com algum pressuposto, com uma escala de valor pessoal ou institucional.

Nas nossas atividades, buscamos refletir sobre o que realizamos, verificando se o que fizemos alcançou os objetivos propostos, se o produto final apresenta a qualidade esperada. Se individualmente buscamos analisar nossos atos procurando melhorar nossa vida, para as instituições isto deve ser uma prática constante, pois dela dependerá um melhor desempenho e qualificação junto ao mercado ou a sociedade. Por isso as instituições estão sempre analisando seus desempenhos buscando maior capacidade de competitividade, mais qualidade e menor custo.

Se avaliação, em termos gerais, é muito importante para todos, no processo ensino aprendizagem é fundamental, pois é através dela que afirmamos que o aluno está apto a seguir para novas aprendizagens, ou, ainda, que aquele aluno está apto para desempenhar seu papel de profissional com eficácia e eficiência.

Segundo Depresbiteris (1989, p. 33): "Valorar é a raiz do conceito de avaliação.", sendo que medida e avaliação são conceitos diferentes. A medida pode fazer parte da avaliação, mas esta não se encerra nela. Medida expressa a extensão, a dimensão, a qualidade, o grau de determinada coisa ou objeto. É uma atribuição de símbolos à dimensão de um fenômeno, segundo um sistema de unidades convencionais, descreve o fenômeno com dados quantitativos, diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade. A avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. Avaliar significa atribuir valor a uma dimensão de determinado fenômeno em relação a padrões ou critérios. Descreve e interpreta fenômenos, podendo utilizar-se também de dados quantitativos, mas completa-se com dados qualitativos. Baseia-se, fundamentalmente, em descrições, opiniões, observações, entre outros dados.

A avaliação da aprendizagem tem sido muito vinculada a medida e a resultados. Não é considerada como ação diagnóstica, muita menos mediadora. Isto é totalmente compreensível, pois o paradigma educacional que regeu e, ainda, de certa forma influencia os professores, tem sido o positivista com um acirramento tecnicista nas décadas passadas.

A avaliação é um tema que permanentemente centraliza a atenção dos professores e revela sempre um referencial teórico metodológico, às vezes, expressando o produto de uma reflexão crítica, com embasamento teórico, outras vezes, o senso comum. Reveste-se de forte carga de responsabilidade, acompanhada de preocupação, angústias e mesmo frustrações, tanto para professores, quanto para os alunos, pelos problemas que ela levanta com frequência.

Alguns professores falham por entenderem a avaliação como distinta do processo de ensino e do processo educacional mais amplo quando educação, ensino, aprendizagem e avaliação são processos interligados e inseparáveis.

A tomada de consciência dessa problemática implica assumir uma postura diversa da que vem sendo adotada. Mudar o quadro atual da prática avaliativa exige tentar buscar alternativas de ação que conduzam a resultados mais eficazes.

“A avaliação atingirá sua função didático-pedagógica de auxiliar o aprendiz e o professor a obterem a eficácia no processo ensino e aprendizagem, quando for conduzida de acordo com seu verdadeiro significado.” (MELCHIOR, 1994, p. 17).

Considerando a recente implantação do novo currículo do Curso de Biblioteconomia da UFRGS, e o perfil de profissional que embasou estas alterações e que, conseqüentemente, deverá provocar uma mudança de paradigma pedagógico adotado pelos professores, iremos fazer algumas colocações sobre avaliação da aprendizagem e procedimentos de avaliação, de acordo com o modelo de avaliação mediadora, proposto por Hoffmann (1992, 1993).

2 ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

A avaliação pode manifestar-se sob diferentes concepções: tradicionais e atuais. Nas tradicionais, vamos encontrar a avaliação como sinônimo de medida, verificação de resultados e referenciada à norma. Nas concepções atuais, teremos a avaliação referenciada ao critério, como apreciação do mérito e como suprimento de informação. Na avaliação por critérios o desempenho do aluno é avaliado tendo como referência o objetivo trabalhado ou o conteúdo desenvolvido; trata-se de um padrão absoluto em que o aluno deve atingir o domínio estabelecido. Na apreciação do mérito, a avaliação deve julgar tanto os objetivos quanto os resultados. O objetivo é julgar e as funções são diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação como suprimento de

informações pode-se definir como um processo de delinear, obter e fornecer dados para julgamento e tomada de decisões.

Conforme os paradigmas vigentes houve mudanças no processo de avaliação indo de sistemas tecnicistas até sistemas altamente subjetivos.

Analisando-se este processo conforme os diversos modelos que vigoram e vigoraram, sente-se um certo distanciamento entre o processo e o produto. Parece-nos que o ensinar nada tem haver com o produto que seria a aprendizagem do aluno. Ainda, segundo Hoffmann (1992, p. 16), os professores vêem a ação de avaliar e educar como dois processos distintos "não relacionados."

É necessário que os professores analisem suas práticas e tomem consciência da necessária relação entre o processo de avaliar e educar. Não podemos separar um do outro. Educar é um processo em que se busca a formação do sujeito como uma pessoa crítica e atuante cuja escala de valores esteja em sintonia com a sociedade, e a avaliação necessita identificar o estágio em que se encontra este processo de realização.

Ogiba (1992, p. 21) afirma que:

"A formação de profissionais críticos comprometidos politicamente com a transformação sócio-econômica da sociedade, relaciona-se de modo substantivo com reconstrução coletiva do ensinar e do aprender, onde haverá a necessidade de que o conhecimento se construa a partir de uma ação-reflexão orientada pelo compromisso coletivo com a transformação social."

Essa idéia vincula-se à concepção de educação que o educador tem. Conforme Grillo (1988), a avaliação deve ser contextualizada de acordo com a concepção de homem e de mundo que se tenha; isto levará a uma pedagogia reprodutora ou transformadora. Na perspectiva de uma pedagogia de transformação, a avaliação se configura como um recurso de diagnóstico que contempla a vir-a-ser do aluno-sujeito.

Para Hoffmann (1992), o educador deve questionar permanentemente sua prática avaliativa numa linha de reflexão transformada em ação, o que nos leva a novas reflexões. "Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento." (p. 18).

Analisando a avaliação sob esta ótica verifica-se a importância de examinar como ocorre este processo. Se os professores vêem a avaliação como processo de diagnóstico e busca de melhoria no seu

fazer pedagógico e na aprendizagem do aluno ou se a mesma ocorre apenas para cumprir um ato legal, promovendo ou não o aluno a séries mais adiantadas. Como diagnóstico, a avaliação deve ser mediadora, voltando-se para o desenvolvimento do aluno, o seu vir a ser. É um processo caracterizado pela problematização, pelo questionamento, pela reflexão sobre a ação. Na segunda situação, que visa apenas à promoção, fica o processo avaliativo reduzido a uma função classificatória, desviando-se de seu propósito básico.

3 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS

Os procedimentos de avaliação incluem os recursos metodológicos utilizados pelo professor para coletar informações que lhe permitam emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno. Tem por finalidade indicar o nível em que foram alcançados os objetivos de aprendizagem. Geralmente são provas, trabalhos diversos (individuais, grupais, monografias, projetos, relatórios de visitas).

Os procedimentos de avaliação podem variar de professor para professor e, principalmente, de disciplina para disciplina, mas respeitando sempre as características individuais de cada aluno.

Uma turma homogênea, em que todos os alunos têm um rendimento igual, todos são rápidos e aprendem com facilidade é uma utopia. Cada grupo de alunos é um, e cada aluno é um ser único.

Segundo Giroux (1988), a educação deve respeitar as diferenças étnicas, raciais, religiosas e de gênero. A sociedade não é homogênea e, portanto, a educação não pode ser homogênea e considerar apenas a cultura na perspectiva da classe dominante. Isto impõe ao professor a exigência de também pensar cada aluno com suas especificidades e idiossincrasias.

Os alunos apresentam diferentes estágios de conhecimento, devido à bagagem anterior de experiências. Um aluno oriundo de classes abastadas, terá tido vivências e estímulos que lhe permitem transitar com maior desenvoltura no mundo da cultura erudita, que é o conhecimento transmitido na Universidade. Isto não ocorre com os alunos oriundos de classes menos favorecidas cujas experiências culturais não pertencem ao mesmo padrão. Estas diferenças poderão determinar o desempenho dos alunos, a compreensão individual do mesmo fenômeno apresentado pelo professor. Este deve desenvolver

mecanismos que atentam a estas diferenças, possibilitando a apreensão e elaboração do novo conhecimento por todos.

Segundo Hoffmann (1993, p. 53), "(...) um dos princípios da teoria construtivista é fundamental à avaliação: O desenvolvimento do indivíduo se dá por estágio evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências." A autora continua afirmando que o compromisso do professor revitaliza-se diante dos alunos de diferentes níveis sócio-econômicos. "Porque se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos." (p. 54). Portanto, não basta o professor explicar claramente, usar metodologias diversificadas para que o aluno compreenda o assunto. Esta compreensão ocorrerá através das interações que o aluno realiza utilizando-se de seu conhecimento anterior; se no seu referencial não existirem os dados necessários para que ocorram estas relações, as condições para a aprendizagem ficarão prejudicadas.

O professor que age como se todos os seus alunos fossem iguais, esquecendo-se das diferenças de origem e ambiência, tende a considerar o aluno como um incompetente e incapaz. É muito comum se ouvir nos corredores de ambientes escolares, professores se queixando de que, apesar de seu empenho, os alunos não aprendem, não se esforçam. Isto demonstra claramente uma visão equivocada do processo de aprendizagem e um claro desrespeito ao conhecimento prévio que o aluno traz e de suas origens.

Giroux (1988, p. 41) diz que

"(...) o processo de escolarização não é o de descrever o mundo objetivamente, mas de criar um mundo mais eticamente capacitador, que encoraje uma maior consciência a respeito da forma pela qual o poder pode ser mobilizado para a liberação humana."

O professor que tem uma concepção de educação como meio para a liberação humana, como diz Giroux (1988), compreende estas diferenças e irá utilizar-se de mecanismos para minimizá-las, levando todos os alunos a atingirem os objetivos propostos.

Entre os procedimentos de avaliação, muito utilizados por professores, são trabalhos sob diferentes modalidades; trabalhos práticos ou teóricos, individuais ou em grupo. Isto se explica uma vez que há um certo consenso entre professores que nem sempre o resultado da prova representa com clareza o que o aluno sabe.

Estas atividades exigem um constante acompanhamento por parte do docente. Correção e avaliação precisam constituir uma atividade conjunta, de co-responsabilidade de professor e aluno, salientando-se os pontos mais significativos e corrigindo-se os desvios e lacunas detectadas. Os trabalhos de grupo e em grupo necessitam ser procedimentos de aprendizagem, nos quais os componentes têm oportunidade de comunicar idéias e discuti-las, chegando a conclusões comuns, apresentando o resultado mais significativo entre todos os colegas, oportunizando momento de aprofundamento e ampliação dos modos de ver o mesmo fenômeno e socialização do novo conhecimento. Após todo este trabalho cada aluno necessita ter oportunidade de elaborar e apresentar suas conclusões pessoais, numa síntese original, com destaque do que para ele teve mais significado. Só assim, é possível chegar mais próximo da proposta de Melchior (1994, p. 37), quando afirma que: "É importante que se enfatize a avaliação de forma individualizada, pois cada avaliando é um ser único e assim deve ser tratado."

Cabe, aqui, esclarecer a diferença entre avaliação individual e avaliação individualizada. Qualquer recurso (mesmo que igual para dez, vinte ou trinta alunos) quando respondido sem discussão de idéias, em um trabalho solitário, é individual. Para ser individualizado, deve ser destinados a alguém, de acordo com suas características, que o fazem único e irrepetível. Assim sendo, a avaliação individualizada é personalizada, exigindo do avaliador mais tempo de convivência e de conhecimento de seus alunos. A partir desta diferenciação, verifica-se que a proposição de Melchior (1994) está a exigir um tratamento metodológico em sala de aula mais participativo e dialógico, e a prática da avaliação como um exercício constante e permanente no processo interpessoal do ensinar e do aprender.

Esta visão de ensino possibilita ao aluno um trabalho com acompanhamento constante por parte do professor, mostrando o caminho, realizando as correções e, principalmente, evitando que haja dúvidas sobre a realização do trabalho, pois só é possível o professor saber que o aluno executou um trabalho se o mesmo foi acompanhado passo a passo (FREIRE; SHOR, 1993).

Outro procedimento de avaliação muito utilizado é a prova, que apesar da constante discussão sobre o seu valor, é, sem dúvida, um importante instrumento, tanto para os professores como para os alunos, na medida em que possibilita a evidência da aprendizagem realizada.

Ao elaborar os testes, deve-se ter em mente o que se deseja avaliar, o que implica adequar tipos de instrumentos a objetivos e conteúdos. Quando o professor prepara uma prova tem que ter bem presente o que está avaliando, que conhecimentos o aluno deve dominar para responder a cada questão. É necessário que as questões propostas sejam precisas, tendo o professor o cuidado de formulá-las com clareza, explicando com detalhes o que deseja saber, evitando dubiedade de interpretações que, geralmente, levam o aluno a não apresentar respostas adequadas. Além disso, é importante que as questões estimulem soluções que envolvam conhecimento elaborado e uso do raciocínio lógico, processos mentais superiores, desempenhos mais complexos e não, apenas, a repetição de dados memorizados sem maior compreensão e vazios de significado para os alunos.

Embora com sua validade reconhecidamente deficiente como forma de avaliação da aprendizagem, essas questões de simples evocação e pura memorização mecânica ainda são encontradas no nosso ensino como recurso de verificação.

Isto ocorre pois o ensino em geral tem privilegiado o conhecimento de fatos, não há o estímulo à reflexão, à crítica, ao posicionamento do aluno. Como afirma Depresbiteris (1991b, p. 137):

“A preocupação excessiva dos educadores com a transmissão de fatos, ao invés do desenvolvimento do raciocínio do aluno, tem resultado em um ensino virtualmente desprovido, desde a escola primária até a universidade, de oportunidades para a reflexão.”

A ênfase dada a questões que exigem somente memória explica-se, talvez, com as palavras de Hoffmann (1993) que diz que o professor interfere no fazer do aluno, corrigindo-o, buscando obter assim o resultado por ele (professor) determinado. A interferência do professor impede que o aluno faça sua própria elaboração, não lhe é dado espaço nem oportunidade para uma construção própria. O professor determina o que deve ser atingido, não aceitando o fazer dos alunos e as opções propostas por eles, reduzindo o processo de ensino a uma repetição mecânica de dados, sem a devida compreensão crítica dos mesmos.

“Na área de avaliação, se realizássemos uma pesquisa sobre a ênfase dos instrumentos de avaliação certamente teríamos a constatação de que a maioria deles mede memorização, reconhecimento de fatos, em detrimento de outros níveis mais complexos de pensamento.” (DEPRESBITERIS, 1991b, p. 137).

A ênfase dada à memorização evidencia-se no fato que muitas vezes o professor exige respostas redigidas com os mesmos termos utilizados por ele, não aceitando a interpretação e re-elaboração do aluno.

A atitude do professor em privilegiar a memorização, em detrimento da criação e produção própria do aluno, demonstra uma postura reprodutivista. O professor não oportuniza ao aluno condições de análise e crítica e não o habilita, em conseqüência, a um fazer profissional dinâmico e reformulador.

Esta nova postura do professor irá refletir-se na sua prática avaliativa e, como afirma Hoffmann (1992, p. 23): “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.”

A formação de um profissional crítico e capacitado a tomada de decisões exige uma prática pedagógica que possibilite o estabelecimento da relação entre a teoria e a realidade profissional. O aluno deverá ser capaz de fazer uma reflexão dialógica em que fique claro que da prática emerge a teoria e da teoria emerge a prática, num círculo hermenêutico de conhecimento num avanço constante.

É necessária a adoção de um novo paradigma que privilegie o refletir, o criar, que possibilite ao aluno construir uma consciência crítica sobre o seu papel como profissional da informação. Esta mudança de paradigma só será possível através de um novo referencial no qual se valorize a relação dialética entre a teoria e a prática; isto só poderá ocorrer com uma mudança na metodologia de ensino, em que o aluno tenha espaço para elaborar suas próprias reflexões. Um novo enfoque de ensino levará a uma nova concepção de avaliação, porque o aluno não terá que responder mecanicamente àquilo que o professor espera, mas, sim, expor a sua própria idéia sobre o aprendido, demonstrando que o processo de aprendizagem se efetuou através de incorporação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, modificação de comportamento, sendo este entendido numa visão de totalidade.

As técnicas e instrumentos de avaliação precisam ser selecionados de acordo com os propósitos e os objetivos do ensino. É preciso ter presente que aqueles têm limitações e são passíveis de erro na interpretação dos resultados. Geralmente, os professores consideram os testes e provas como fonte fidedigna e a mais importante para obtenção de dados sobre a aprendizagem discente. Estes instrumentos têm sua importância, desde que bem elaborados e con-

duzidos na obtenção de evidências comprovadoras da aprendizagem do aluno. Mas a avaliação não pode restringir-se apenas a coletar dados, eles necessitam ser registrados e analisados.

Sant'Anna (1986, p. 189) afirma que:

“(...) é comum o professor sentir, no momento de expressar o seu julgamento, que não dispõe de elementos que lhe permitam uma apreciação isenta e definitiva. Ou, então, que algumas das características importantes para a sua decisão não foram exaustivamente observadas e nem as condições de observação foram adequadas para uma avaliação comparativa entre um elemento particular e os demais membros do grupo.”

Se a observação é precioso recurso de acompanhamento da ação docente, o registro objetivo do fenômeno é indispensável para que a técnica de observação atinja os objetivos.

O professor deve idealizar e organizar os instrumentos de observação, segundo os propósitos da mesma. O registro tem que ser o mais objetivo possível. O professor pode utilizar-se das técnicas de etnografia, descrevendo o fato e interpretando-o tendo presente às dificuldades inerentes à complexidade da aprendizagem humana no que se refere à mensurabilidade.

Em relação aos aspectos atitudinais muitas vezes ouvimos professores enfatizarem muito sua utilização na avaliação. Silva (1991) afirma que o aluno deve ser avaliado em todos os domínios, o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Mas isto não significa dar uma nota ou conceito para todos estes domínios e, muito menos, fazer uma média entre outros domínios para obtenção do conceito final. Os aspectos de ordem afetiva e comportamental não podem ser mensurados. Sua natureza não permite verificar se os objetivos propostos foram realmente atingidos no decorrer de um curto período, pois o trabalho com atitudes demanda uma profunda transformação, que só será verificada no decorrer da vida do aluno.

Cabe ao professor estimular, orientar, promover situações para que o aluno desenvolva as atitudes necessárias à prática profissional, como responsabilidade, postura ético-profissional, mas isto não significa dar uma nota, um conceito. O professor estará assim evitando uma atitude paternalista ou mesmo prepotente que o coloca como juiz supremo quando “dá nota” pela participação sem explicitar o que seja esta “doação”.

Conforme Depresbiteris (1991a) com frequência a avaliação de atitudes é usada mais como uma forma de contabilidade, servindo

para aumentar ou diminuir a nota do aluno. Além de certas atitudes em aprendizagens específicas serem inerentes ao tipo de trabalho desenvolvido, portanto, poderiam ser utilizados como critérios, mas não valorizados como uma atitude. A autora continua afirmando que:

“Creio que além de ser difícil que sejam operacionalizadas, essas atitudes não deveriam merecer uma nota; deveriam ser sim promovidas e avaliadas pela escola, mas através de ações e não de uma simples representação simbólica.” (1991a, p. 73).

A valorização da frequência do aluno para aumentar ou diminuir o conceito exemplifica o exposto, pois é considerada como item de composição do conceito final por muitos professores, o que irá penalizar o aluno duplamente uma vez que o regimento da Universidade, exige uma frequência mínima de 75% das aulas dadas. A frequência mínima é, portanto, obrigação e condição parcial para uma provável aprovação. Esta posição encontra respaldo na afirmação de Grillo (1988, p. 101):

“É comum, também, professores condicionarem a nota à frequência do aluno. Este fato se configura como duplamente equivocado; primeiro, porque o aluno tem amparo legal que lhe dá direito a um percentual de faltas e, segundo, se a ausência do aluno acarretar prejuízos à sua própria aprendizagem, ele já estará sendo penalizado.”

Ao emitir um conceito incluindo, ao mesmo tempo, resultados cognitivos e aspectos atitudinais, o professor está atribuindo valores a dimensões diferenciadas, podendo influenciar-se por impressões subjetivas de simpatia ou antipatia. Depresbiteris (1989), cita estudos, realizados por De Landshere, Perrenoud, Rosenthal, entre outros, nos quais foi confirmado, que o professor tende a criar uma estereotipia de aluno a partir de impressões, muitas vezes subjetivas, e estas irão influenciar no momento de atribuir o conceito.

Todos os aspectos de ordem atitudinais, devem ser estimulados pelo professor através de ações em sala de aula, e só podem ser computados para fins de conceito se forem inerentes à aprendizagem em questão, uma vez que são dimensões de diferentes domínios.

A emissão dos conceitos finais através da média dos resultados parciais obtidos pelos alunos evidencia uma avaliação somativa, classificatória cuja finalidade é expressar através de graus ou conceitos a aprovação ou a reprovação do aluno. Este tipo de avaliação demonstra uma redução do processo educativo em que o importante

não é aprender, mas alcançar um conceito final positivo, no qual os instrumentos utilizados pelo professor servem exclusivamente para aprovar ou reprovar o aluno. Os dados obtidos por estes instrumentos não são trabalhados na verificação do que o aluno aprendeu, das causas da não aprendizagem e dos modos como recuperar o não alcançado ainda.

É a avaliação falhando em sua função básica, pois não verifica a aprendizagem, não diagnostica os problemas, não serve como subsídio para busca de soluções. É um mero instrumento para verificar se o aluno pode ou não ser aprovado, apenas respondendo a um aspecto legal sem nenhum valor para melhorar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliar não pode significar, apenas, dar uma nota ou um conceito, aprovar ou reprovar um aluno, o sentido de avaliar deve ser mais amplo. Avaliar deve significar uma busca constante de excelência no sentido de permear as ações docentes e discentes buscando alternativas para corrigir as falhas diagnosticadas.

Hoffmann (1993, p. 85) diz que o professor deve se questionar: "O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?" Para a autora, o educador tem compromisso em responder a estas questões que estão sendo abandonadas pela sistemática atribuição de notas a tarefas, atitudes e outros procedimentos altamente subjetivos que não permitem uma análise precisa do desempenho do aluno, comprometendo com tudo isso a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Um outro aspecto importante em avaliação e que merece ser analisado é a forma como é explicada para o aluno a utilização dos procedimentos avaliativos.

O professor explica, muitas vezes, o como será a avaliação, mas não o que será avaliado. O professor deve determinar, claramente, o que vai ser avaliado; quais os propósitos da avaliação, o que será considerado, que critérios irá utilizar na correção. A qualidade do processo depende de uma cuidadosa descrição do que vai ser avaliado.

A avaliação não pode se restringir apenas a aplicar provas, fazer observações, corrigir trabalhos atribuir nota e obter a média final. Como diz Melchior (1994, p. 18):

"A avaliação necessária é aquela que consegue verificar como o aluno é capaz de movimentar-se num campo de estudos e estimulá-lo, através de uma reflexão conjunta sobre o que ele realizou, a encontrar os caminhos do seu próprio desenvolvimento."

Essa concepção de avaliação exige do professor uma nova postura diante do aluno, passando a compreendê-lo como agente do seu próprio desenvolvimento. "Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade)." (HOFFMANN, 1992, p. 20).

Nessa nova concepção o professor passa a valorizar os erros, dúvidas, incertezas e dificuldades do aluno, como fonte de reflexão para busca de novas alternativas de ensino que permitam ao aluno construir seu conhecimento, alcançando os objetivos propostos. A avaliação deixa de ser um momento terminal como tem sido e passa a ser um processo mediador e indissociável do processo de ensino e de aprendizagem. Isto exigirá do professor um profundo conhecimento de sua disciplina, que lhe permita estabelecer as conexões entre o pensado pelo aluno e a teoria existente, vislumbrando "(...) novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento." (HOFFMANN, 1992, p. 21).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo professor é um educador e necessita compreender sua atividade como uma tarefa pedagógica eminentemente reflexiva e sem abandonar a técnica deve saber aliar seus conhecimentos técnicos e teóricos a uma reflexão constante do seu fazer, buscando alternativas para os problemas que emergem no dia-a-dia.

A capacidade de mobilizar conceitos, teorias, crenças, técnicas no seu cotidiano profissional, irá gerar o êxito da ação, isto é, o processo de reflexão-na-ação ou um diálogo reflexivo com a situação problemática. O professor que se torna reflexivo, realizando o processo de reflexão na ação e sobre a ação é um investigador, não depende de receitas, regras, normas restritas ao processo de ensino-aprendizagem. Ele consegue compreender o ambiente em que trabalha e busca alternativas adequadas ao seu ecossistema. Cria novos conhecimentos.

Para o professor reflexivo não há dicotomia entre prática e teoria, há uma relação dialética entre ambas, em que da prática emerge a teoria e desta emerge a prática e assim sucessivamente num constante processo criador e evolutivo. Compreende o sujeito do processo de aprendizagem com um ser total, que interage com seu meio e o influencia e por ele é influenciado. Percebe-se como su-

jeito, mas também como paciente, pois não pode negar a relação entre aluno/professor nem que o ensino é um processo dialético no qual o professor também aprende com o aluno. Sabe-se indispensável, mas busca ser prescindível, orientando o aluno a construir suas próprias soluções.

Freire afirma que a compreensão deficiente do processo de conhecimento, separando o ato de produzir do ato de conhecer o conhecimento já existente, leva a redução do ato de conhecer a mera transferência de conhecimento. E os professores acabam exercendo sua atividade como simples transmissores. Com isto perdem as qualidades necessárias para uma nova produção que, segundo o autor, são ação, reflexão crítica, inquietação, curiosidade, questionamento, incerteza. (FREIRE; SHOR, 1993)

Adotando esta concepção de educação, o professor alterará toda sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a de avaliação modificando-a com vistas a conduzir o processo de forma livre e criativa, na qual as três funções: diagnóstica, mediadora e classificatória, permearão o ensino de forma inerente e indissociável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da Aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clariza Prado (Org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas: Papirus, 1991a. p. 51-77.
- 2 DEPRESBITERIS, Léa. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem*; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- 3 DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de Avaliação: as questões constantes da prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 119-133, jul./dez. 1991b.
- 4 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: cotidiano do professor. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- 5 GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- 6 GRILLO, Marlene. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene; CALVO HERNANDEZ, Ivane. *Ensino: revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988. p. 95-103.

- 7 HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Ed. da Autora, 1992.
- 8 HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Ed. da Autora, 1993.
- 9 MELCHIOR, Maria C. *Avaliação Pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- 10 OGIBA, Sônia M. M. A Avaliação do Ensinar e do Aprender na Universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.
- 11 SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia Maria Godoy. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- 12 SILVA, Céres Santos da. *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.