

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PERMEADO PELA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Joseli Rampazzo da Silva Almeida¹

Márcia Bastos de Almeida²

RESUMO

Apresenta-se neste artigo o processo de reflexão, análise e aprofundamento, realizado através de um ciclo de estudos com professores e pedagogos da Escola Estadual "Monteiro Lobato" de Sertanópolis, durante o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE 2008, sobre a avaliação contínua, como parte integrante do ensino e da aprendizagem. A proposta de intervenção pedagógica possibilitou o desvelamento das práticas avaliativas que ainda permeiam a educação no interior das salas de aula e ao mesmo tempo proporcionou o aprofundamento teórico para propor algumas mudanças necessárias à prática avaliativa. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica que percorreu a história da educação, fundamentou-se em autores que tratam do tema avaliação, procurando entender porque a avaliação escolar é legalmente considerada contínua, mas na prática ainda está presa a um sistema de provas, privilegiando as notas em detrimento da apropriação dos conteúdos, ou seja, do conhecimento real. Sem a pretensão de apresentar um "manual" do uso correto da avaliação escolar, que venha resolver os problemas concernentes a esta prática, o principal objetivo é provocar discussões e oportunizar o envolvimento dos professores para possibilitar mudanças concretas no cotidiano da escola, para que os alunos tenham um ganho significativo em sua trajetória escolar, assim como os professores, sintam-se realizados profissionalmente.

Palavras-chave: Avaliação contínua. Ensino e aprendizagem. Prática pedagógica.

ABSTRACT

It is presented in this article the process of reflection, analysis and further performed through a course of study with teachers and educators of the Escola Estadual "Monteiro Lobato", Sertanópolis for the Educational Development Program of Paraná - PDE 2008, on the continuing assessment as part of teaching and learning. The proposed educational intervention allowed the disclosure of the assessment practices that still pervade education inside the classrooms and at the same time provided a deeper theoretical basis for

¹ Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná.

² Artigo orientado e revisado pela Prof^a. Mestre Márcia Bastos de Almeida do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

proposing some necessary changes to the evaluation process. To do this, we performed a literature search that went through the history of education, was based on the authors that deal with the evaluation, trying to understand why the school evaluation is legally considered as continuous, but in practice is still bound to a system of evidence, focusing notes at the expense of ownership of content, that is, the real knowledge. Without attempting to present a "manual" of the correct use of school evaluation, which will solve the problems pertaining to this practice, the main objective is to cause discussion and to favor the involvement of teachers to enable concrete changes daily at school, so that students have a significant gain in their school, as well as the teachers feel professionally fulfilled.

Keywords: Continuous assessment. Teaching and learning. Educational practical.

INTRODUÇÃO

Propor reflexões sobre educação é tarefa árdua, pois é lidarmos com a realidade imediata do que acontece na escola, e isso por si só gera expectativas de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Quando a humanidade anseia e busca pela cura de certa doença ou sua prevenção, mesmo sendo urgente, temos que aguardar o tempo da descoberta do remédio ou vacina, sem com isso criar celeumas em torno da medicina decretando-a falida. Porém, em educação, a certeza que impera é de que não adianta esperar, porque não existem boas expectativas de novas e promissoras descobertas que possam dar conta de resolver os problemas educacionais, para conseqüentemente termos uma educação melhor. O que acontece então é um atropelo de decisões governamentais, atitudes contraditórias dos professores no dia-a-dia escolar e a insatisfação geral de alunos, pais e toda a sociedade, que parece não mais acreditarem na educação.

Partindo destas constatações ao longo de trinta anos atuando na educação, percebendo-as como parte da realidade educacional brasileira e não de algumas escolas, somada a oportunidade inédita e valiosa de participar do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, por dois anos de estudos e aprofundamento teórico, foi possível levar para a prática um tema eleito dentre tantos, mas julgado fundamental para contribuir significativamente para avanços no “chão da escola”, na busca de soluções para os problemas enfrentados diariamente quanto à efetivação do ensino-aprendizagem através de uma prática avaliativa que de fato o privilegia, pois, na verdade a avaliação escolar tem sido mais um entrave do que benefício. É preciso ainda, explicar o uso da expressão “chão da escola”, entendendo-a

não apenas como um jargão comum, mas para reforçar a idéia presente neste programa de governo, o PDE, que oportuniza aos próprios professores colaborar na busca das soluções para os problemas educacionais, pois são estes que atuam na escola, onde a educação acontece realmente no contato direto com os alunos, ajudando a tirar este peso fatídico do fracasso que paira sobre a educação brasileira.

Entretanto, foi preciso ser realista e admitir a falta do embasamento e aprofundamento teórico que pudesse contribuir mais efetivamente para o sucesso escolar dos envolvidos neste processo. Desta forma, a seqüência seguida e norteada pela própria direção do PDE, foi extremamente útil para chegar-se aos resultados obtidos. Partindo das leituras de diversos autores para a realização, primeiramente do projeto de pesquisa, depois para a elaboração do material pedagógico, um caderno temático, o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), a implementação na escola, é que foi possível relacionar a prática com a teoria, possibilitando a compreensão dos rumos tomados historicamente pela avaliação escolar na prática educativa.

A implementação aconteceu através da participação dos professores num Ciclo de Estudos e foi através das discussões, dos questionamentos, dos posicionamentos diante do que sabiam e do que realizavam na prática avaliativa em confronto com a teoria, pautada basicamente nos seguintes autores: Cipriano C. Luckesi (2006), Maria Teresa Esteban (2003), Jussara Hoffmann (2006), J.Gimeno Sacristán (2000), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986) Paulo Freire (2000), dentre outros citados, que vislumbrou-se a esperança de que ainda podem ocorrer mudanças, necessárias e possíveis, fazendo acreditar na importância de formulação de utopias e a partir delas idealizar e agir, tendo afirmações positivas vindas do interior da escola para toda a sociedade que espera uma educação melhor.

Foi estudada a trajetória histórica da avaliação escolar, mais pontualmente no Brasil. A ética foi enfocada como princípio para avaliar, aprofundou-se no entendimento se avaliação é medida ou se é processual, considerando o seu aspecto contínuo amparado pela LDB, nº. 9394/96, seguiu-se para o aprofundamento do que Luckesi propõe como “avaliação, um ato amoroso”, e ainda refletiu-se sobre os instrumentos avaliativos e o erro como ponto de partida ou retomada do processo ensino-aprendizagem.

Este não tem a pretensão de ser um percurso novo sobre a avaliação escolar, pois a própria SEED, no ano de 2008, fez uma retomada nos grupos de estudos sobre este tema. Contudo, ainda é pouco para gerar mudanças no coletivo escolar, pois

ele próprio anseia por um melhor entendimento, para que seja viável uma prática que favoreça o ensino e que permita a efetivação da aprendizagem.

É na escola onde atuamos, no trabalho pedagógico coletivo, na sala de aula, no dia-a-dia com os alunos, que nos afirmamos como sujeitos sociais dispostos a contribuir para a efetivação da qualidade educacional como um bem, como direito, como cidadania, pois nos ensina Pablo Gentili, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

DESAFIO ÉTICO

Sabe-se que parte do fracasso escolar, ou até ele todo, passa pela prática avaliativa, que muitas vezes está lindamente contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos, mas que não é coerente com a realidade da sala de aula. E como lembra Philippe Perrenoud “A avaliação inspira paixões”. E apaixonados pela escola e pelo tema avaliação, precisa-se ter esperanças e investir no que fazer, somar esforços para construir um projeto de sociedade novo, tendo na escola e na educação os fundamentos para isso. Estamos diante de um desafio ético.

A questão da ética é crucial em todas as situações da prática pedagógica e evidentemente das nossas vidas. Para Paulo Freire (2000), as pessoas em relação umas com as outras e com o mundo, fazem-se seres éticos. É preciso defender e preservar a ética, pois podemos construí-la, mas também somos capazes de transgredi-la.

Os educadores se tornam seres éticos, à medida que problematizam a sociedade, a educação, a escola, a própria atuação como sujeitos históricos em relação uns com os outros, na busca de um mundo melhor, cientes de que juntos o construímos, para a existência humana mais digna, fraterna e justa.

É necessário abordar o tema avaliação pelo caminho do pensamento ético, não só teorizado, mas praticado na escola, de tal forma que seja fundamentado em práticas pedagógicas avaliativas comprometidas com a democratização da própria escola e da sociedade. Para Freire (2000 c, p. 101-102), a discussão sobre a ética e educação democrática está diretamente articulada à criação e recriação da escola que deve ser o principal “lócus” da realização desta educação de qualidade. Portanto, reconstruir a avaliação não é apenas um desafio a ser enfrentado pelos professores, sobretudo uma

exigência ética para democratizar a escola.

Segundo Freire (2000, p.71) ao pensar sobre o dever que tem o professor, de respeitar a dificuldade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, deve pensar também em como ter uma prática avaliativa em que o respeito ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige uma reflexão crítica permanente sobre a prática através da qual a avaliação é feita e do próprio fazer com os educandos.

Se bem compreendido de que ética e avaliação são inseparáveis das práticas educativas, é válido contar com as contribuições “freireanas” e afirmar que a avaliação é ação política ética; é práxis transformadora, que deve articular-se a um projeto de sociedade, de educação e de escola. Sendo imperativo ético construir comunitariamente estes projetos, fundamentados no diálogo, e que a rigorosidade teórica e metodológica seja submetida à rigorosidade ética, na concretização do pensar e do fazer avaliativo. É também a avaliação que deve orientar o currículo e a prática pedagógica, contribuindo com seus processos emancipatórios e com a democracia na escola. A avaliação é uma força criadora do aprender e do ensinar, numa constante declaração de compromisso com a aprendizagem dos alunos.

SITUANDO HISTORICAMENTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

É preciso considerar a intencionalidade da ação educativa que os professores vem desenvolvendo ao longo da história no processo de ensino-aprendizagem, para analisar criticamente a avaliação que vem sendo praticada, compreendendo assim as muitas possibilidades desta prática, podendo ser ela, benefício para o processo ensino-aprendizagem ou um entrave para o mesmo, trazendo muitas vezes, situações difíceis, constrangedoras e até excludentes para alunos, como também dificultando um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, considerando que a avaliação deve estar a serviço da efetivação do ensino e da aprendizagem.

Para situar a avaliação ao longo da história recorreu-se a Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), que apresenta cinco linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro que mais influenciaram os professores e que ela denomina abordagens, procurando responder a questão “o que fundamenta a ação docente?”, fornecendo diretrizes à ação docente, sabendo-se que a elaboração que cada professor faz delas é

individual e intransferível.

Algumas abordagens trazem claramente um referencial filosófico e psicológico, outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, pelos quais vivenciaram ao longo da própria trajetória escolar, por isso apresentam diferentes conceituações de homem, mundo, conhecimento, educação, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Assim a autora considera as seguintes: Abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural.

Analisando rapidamente estas abordagens e buscando nelas possíveis explicações para a prática avaliativa que ainda predomina na maioria das escolas brasileiras, entende-se porque a avaliação ainda é um “problema” e não “solução” no processo ensino-aprendizagem.

Conforme Mizukami, na abordagem tradicional a avaliação é válida quando o aluno reproduz os conteúdos comunicados, uma vez que a inteligência é considerada uma faculdade que apenas armazena informações e o conhecimento é considerado estático, portanto, possível de ser memorizado e mensurado. Por isso, provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., são importantes instrumentos para evidenciar a exatidão da reprodução cultural, sendo o professor o detentor do poder decisório dessa transmissão e ao aluno cabe a repetição automática dos dados que a escola forneceu, considerando ainda que nesta abordagem afirma-se que somente através da escola é possível o aluno aprender.

Na abordagem comportamentalista, são os objetivos estabelecidos que direcionam a avaliação, servindo para constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, de acordo com o programa que deve ter sido seguido adequadamente até o final. Para isso, considera-se que o aluno progride num ritmo próprio, aos poucos e sem errar. Nesta abordagem a avaliação já surge como parte integrante do processo de aprendizagem, fornecendo dados para o “arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados” (Mizukami, 1986). A ênfase, porém, tanto quanto na abordagem tradicional, é no produto obtido, no que se pode transmitir culturalmente, na influência do meio, no diretivismo, que determina sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. O que muda significativamente é a direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação, deixando evidente que o que não é programado não é desejado.

Ainda de acordo com Mizukami, a ênfase na abordagem humanista é a

auto-avaliação, por considerar que somente o próprio indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência e que somente ele tem condições de julgar-se, a partir de critérios internos do organismo, pois os externos podem causar desajustamentos. Portanto, o aluno assume a responsabilidade do controle da própria aprendizagem.

Ao apresentar a abordagem cognitivista, a autora explica citando Piaget , que afirma que o conhecimento se inicia a partir do momento em que ele é comunicável e controlável e que não é mensurável, pois os conhecimentos são qualitativos. Sendo este posicionamento, resultado de investigação teórico-experimentais, a avaliação deve ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc. O que se deve avaliar é se houve aproximação a uma norma qualitativa pretendida. O aproveitamento deve ser controlado através de múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas, sem deixar de considerar o erro, soluções incompletas ou distorcidas dos alunos, pois a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento do ser humano, acontecendo qualitativamente. Assim, não se pressiona o aluno e nem se impõe desempenhos padronizados, durante o seu desenvolvimento cognitivo.

Quanto à abordagem sócio-cultural Mizukami, aponta a auto-avaliação durante o processo ensino-aprendizagem e ainda uma avaliação permanente da prática educativa por professor e alunos. Nesta proposta de avaliação, alunos e professores tomarão ciência de suas dificuldades e progressos. “A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela”. (Freire, 1982, p. 94).

Sobre a abordagem sócio-cultural, Mizukami explica ainda, que a educação tem um caráter amplo, não se restringindo às situações formais de ensino-aprendizagem.

A análise presente, no entanto contrapõe-se essencialmente ao que foi denominado *ensino tradicional* e ao ensino decorrente da *abordagem comportamentalista*, principalmente pelos seus pressupostos relativos a homem, mundo, educação etc. A ciência, considerada geralmente neutra nesta última abordagem, é explicitada na abordagem sócio-cultural como um produto histórico; a educação, sempre como um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados; a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados. (Mizukami, 1986, p. 102).

Portanto, em 1980 com a (re)democratização do país , começa-se a ampliar a discussão da avaliação rompendo com o positivismo, com a tecnoburocracia

estatal e/ou escolar e a fundamentar-se numa perspectiva crítica da educação, sendo forte a influência da Dialética materialista-histórica nos estudos educacionais, em especial na Pedagogia histórica-crítica.

Após esta breve exposição sobre as diferentes formas de avaliação no bojo destas cinco abordagens, torna-se mais claro e fácil de entender as razões pelas quais os professores assumem esta ou aquela postura em sua prática avaliativa. E a partir desta compreensão mais elucidada podemos buscar em Cipriano C. Luckesi (2006) um apoio para apontar como vem sendo ainda praticada a avaliação em nossos dias e em nossas escolas. O autor afirma que o que se tem praticado pouco tem a ver com avaliação, mas muito mais com provas e exames com a finalidade de verificar o nível de aprendizagem do aluno em determinado conteúdo, considerado aqui o conjunto de informações, habilidades motoras ou mentais, convicções, criatividade etc. e assim classificar para aprovar ou reprovar, sendo através destas provas e exames que os alunos são separados em “eleitos” e “não eleitos”, tornando-se uma prática seletiva e consequentemente, excludente.

Luckesi (2006) afirma que a prática de provas/exames escolares está comprometida com o modelo de sociedade ao qual se serve e tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos seus membros. “Nós, aqui no Brasil, herdamos dos Estados Unidos, especialmente, a herança da “ênfase na testagem e nos processos de mensuração do rendimento escolar” (SAUL, 1992, p. 1-2).

O termo avaliação da aprendizagem é recente e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte-americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente, ele próprio reivindicou para si essa autoria e a cunhou em 1930. Apesar da mudança de denominação, a prática continuou a mesma, de provas e exames.

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. (Luckesi, 2006, p. 171)

Pela explicação de Luckesi, entendemos a dificuldade encontrada em

realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, pois enquanto provas e exames tem funções e finalidades compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam.

O autor ainda define avaliação da aprendizagem como um “ato amoroso”, pois este ato tem por base acolher uma situação e somente depois ajuizar a sua qualidade, para dar-lhe suporte de mudança se preciso for. É diferente julgamento de avaliação, pois julgar implica em separar o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo e avaliar é um ato diagnóstico, objetivando a inclusão, não a seleção que conseqüentemente conduz à exclusão. Permite ainda, a partir de diagnósticos, as condições para o aluno encontrar o caminho para melhorar a sua aprendizagem.

Para explicar melhor o exposto, o autor ainda apresenta dois objetivos para a avaliação, que só fazem sentido se caminharem paralelos, e são: propiciar ao aluno o seu desenvolvimento pessoal através do processo ensino-aprendizagem e também apresentar à sociedade a qualidade do trabalho educativo realizado, uma vez que a avaliação da aprendizagem também responde a uma necessidade social. “Espera-se assim, que a avaliação se torne uma poderosa alavanca para uma ampliação do êxito da escola”. (Hadji, 2001, p. 09)

Hadji (2001) questiona se a avaliação praticada nas escolas não deveria, antes de tudo, estar a serviço das aprendizagens? E continua afirmando que a prática avaliativa é para permitir que os alunos evoluam melhor, de maneira exitosa, que é a idéia central do que designou “aprendizagem assistida por avaliação” (Hadji, 1992). E ainda confirma o que já temos exposto através de outros autores, que é a prática “contínua” da avaliação, termo que consta na própria LDB, lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 24, item “a”.

Uma avaliação que faz parte do processo ensino-aprendizagem, precisa ser compreendida como uma prática constante, é preciso almejar uma avaliação, conforme diz Hadji (2001) que se consagre à regulação das aprendizagens, orientando o aluno, para que ele mesmo situe suas dificuldades e procure meios para progredir. E é nessa perspectiva que ele afirma que o erro é fonte de informação e, portanto, não deve ser reprimido. Levando também o professor a analisar a produção do aluno, para desvelamento da situação do mesmo.

A principal característica da avaliação contínua, que procura mediar os processos de ensino e aprendizagem, é que as providências com relação aos resultados da avaliação devem ser tomadas imediatamente. Se um professor percebe que alguns

alunos em sua classe não estão aprendendo, então, ele toma medidas no mesmo momento e começa a pensar em como ajudar aqueles alunos a superar suas dificuldades. Jussara Hoffmann (2006, p.15) ainda confirma que estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrle, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcelos, Zabala e tanto outros) apontam a uma só voz, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. Diz a autora:

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos. (Hoffmann, 2006, p.16)

Uma experiência apontada por Maria Teresa Esteban (2004), que é o Projeto Constituinte Escolar, realizado na Rede Municipal de Porto Alegre, em 1994-1995, indica que há possibilidades de mudanças, transformando a escola, o currículo e conseqüentemente o processo avaliativo de caráter classificatório sentensivo e excludente marcado por múltiplas reprovações ao final de cada série, para um processo “inclusivo, interativo e de promoção dos sujeitos”, isto se houver uma tomada de posição através da análise aprofundada da própria realidade escolar de cada professor ou professora, num processo de reflexão e participação ativa nas discussões, com proposições embasadas teoricamente, motivadas também pelo desejo de mudanças das práticas pedagógicas excludentes e dos resultados insatisfatórios da educação.

Na perspectiva da Escola Cidadã de Porto Alegre, a avaliação se caracteriza como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, sendo processual e contínua por estar intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos, por ser ainda um processo permanente de ação-reflexão-ação, evidenciando seu aspecto contínuo por ocorrer durante o processo de aprendizagem dos alunos e não após. A finalidade é proporcionar avanço conceitual, progressão, inclusão, reinclusão no sentido do autoconhecimento e autopromoção do sujeito. Conforme Esteban (2004, p. 134): “A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”. Afirma ainda que o desafio que as escolas têm proposto a si próprias, já expressa a avaliação dentro de uma concepção

emancipatória através de práticas reconstruídas e que neste momento se tornam importantes de serem elencadas, trazendo uma grande contribuição no sentido de desmistificar a avaliação apenas como provas e testes em momentos pontuais, que fazem perder o sentido de todo o processo ensino-aprendizagem. Dentre as várias possibilidades Esteban (2004, p. 134) cita: - anotações sobre as produções dos alunos; - registros de observações ou produções dos alunos; - dossiê; - relatórios descritivos de desempenho individual; - auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; - reunião pais/aluno/professores para análise do dossiê pela família – “ver pelo olhar da família”; - conselhos de classe, etapa/ciclos, participativo; - assembléias avaliativas; - reuniões pedagógicas.

A avaliação contínua encontra respaldo no trabalho de vários estudiosos sobre o assunto, contribuindo para que os professores busquem formas diversas para que a sua prática avaliativa se torne um momento rico de tomadas de decisões a favor do progresso do aluno, sendo necessário, primeiramente, uma auto-análise do próprio trabalho para que o cotidiano nas salas de aula aproxime-se o máximo do ideal.

Avaliar continuamente é mais do que oferecer múltiplos instrumentos avaliativos, é ter uma postura avaliadora e um olhar atento às singularidades do fazer de cada aluno. Como afirma Abramowicz (1992), que se recupere “o humano na condição existencial”, valorizando “o aluno como pessoa situada, com história, com emoções, motivos, interesses. Um aluno com uma face, um nome, uma esperança, uma história a ser contada”, possibilitando assim que os alunos e alunas possam olhar para a sua própria história e vê-la como uma história cultural e social. Só fica garantida que a ação pedagógica seja formadora-emancipadora quando são permitidas vez e voz dos seus sujeitos, possibilitando uma prática educativa que se caracterize “libertadora/emancipadora”.

A avaliação escolar vem se concretizando nas escolas brasileiras com muitos equívocos, porém é possível apoiar-se na própria lei, ou seja, na lei maior da educação, LDB nº. 9394/96, para enfatizar o aspecto contínuo, necessário para transformar as práticas avaliativas numa proposta emancipadora.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LDB

Na legislação, a década de 90 também anunciou avanços, se

considerarmos as bases positivistas e tecnoburocráticas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5692/71. A “nova” LDB – 9394/96, fruto de muitas lutas e discussões pela democratização do Brasil, mesmo que necessite ser reconstruída para promover avanços democráticos do ponto de vista legal (e por que não dizer no social?), traz modificações com relação à anterior, anunciando novas proposições com relação à formulação e gestão de políticas públicas de avaliação e alguns avanços na questão da avaliação da aprendizagem, com um enfoque maior na questão da qualidade da aprendizagem, com relação à LDB anterior.

Vamos destacar alguns pontos da Lei 9394/96, que podem contribuir para a construção de uma avaliação emancipadora/formativa da escola e na escola (Art. 12, 13 e 14, especialmente).

- A exigência da elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, assegurando a participação dos professores nesse processo de construção.
- Cumprimento do plano de trabalho docente, segundo a proposta pedagógica.
- Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Chamamos a atenção para o Art. 24, nos seguintes pontos:

- V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 - a) 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 os de eventuais provas finais;
 - b) Possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;
 - c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) Aproveitamento de estudos concluídos em êxito;
 - e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a ser disciplinados pelas instituições de ensino, em seus regimentos.

MEDIMOS O CONHECIMENTO?

Para entender melhor o que tem sido crucial no percurso da avaliação no dia a dia das escolas, na vida de cada aluna, aluno, professor e professora, é preciso superar a idéia de que podemos medir o conhecimento.

Notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à qualidade das tarefas e manifestações dos alunos. Embora considerados mais precisos e menos arbitrários pela maioria dos educadores e leigos, que pressionam no sentido da conservação dessa forma de expressão do desempenho escolar, eles representam um forte entrave ao entendimento dos percursos individuais de aprendizagem, porque generalizam e padronizam aspectos muito diferentes de tais percursos, reforçando, justamente o poder arbitrário das decisões de avaliação e incorrendo em prejuízos sérios quanto à intervenção do professor. (Hoffmann, 2006, p.)

Ainda conforme Jussara Hoffmann, é impossível padronizar o que é diferente através de notas e conceitos classificatórios, uma vez que cada aluno é único em suas dificuldades e avanços. Mesmo vários alunos com nota igual, não é possível afirmar que as mesmas aprendizagens ocorreram iguais para todos. O caráter somativo anula o processo da aprendizagem, pois ocorrerão as médias aritméticas que colocarão alunos num mesmo resultado de nota, mas com aprendizagem diferente. Ou seja, se um aluno alcançar nota 2 numa certa atividade avaliativa e 8 em outra atividade, e outro aluno alcançar nestas mesmas atividades notas inversas, 8 e 2, as médias serão iguais, mas o que aprenderam não foi igual.

Ainda afirma Hoffmann, que “muitos erros dos aprendizes são lógicos se compreendidos de onde surgiram”. Ainda ressalta que pontos e notas trazem a falsa idéia de que os grupos de alunos são homogêneos, reforçam as relações autoritárias em sala de aula, incentivando os alunos a mudarem de atitudes, estudando para aumentar suas notas para conquistar uma classificação melhor como se fosse uma competição ou para agradar aos pais, mas não pela aprendizagem em seu sentido pleno, gerando maiores entraves para alunos e professores exporem suas reais dificuldades por não saberem ou conseguirem lidar com as diferentes situações em termos de avaliação, o que desencadeia sentimentos de culpa e acusações mútuas.

PROFESSORAS, PROFESSORES E O ATO AMOROSO DE LUCKESI.

Para Luckesi um ato amoroso pressupõe acolhimento de atos, ações, alegrias e dores como eles são, para que nada precise se descaracterizar, mas ser o que é. Desta forma, ele entende que um ato amoroso não se fortalece em julgar, mas se ocorrerem julgamentos, nunca serão para servir à exclusão. É admitindo uma situação tal como ela, é que de fato acolhemos e somos acolhidos e neste processo somos fortalecidos e não nos desgastamos na tentativa infrutífera de nos defendermos. Conforme Luckesi ainda, “em síntese, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo”.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si só, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário⁶. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por finalidade a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). (Luckesi, 2006, p. 172).

O que ocorre é que somos frutos de práticas avaliativas onde julgar para mensurar, comparar e excluir eram sinais de que somente assim os professores eram bons, os alunos estavam aprendendo, a educação estava bem e a sociedade recebendo pessoas bem preparadas. Mas este preparo nunca significou pensar e agir para uma sociedade mais justa e fraterna, para atuar criticamente e não passivamente e assim viver plenamente a nossa cidadania e não a “falsa” idéia de que ela é exercida em seu pleno sentido. Então, o caminho não é curto, pois avaliar aceitando o outro, os erros como pontos de partida, avaliar para incluir na “ciranda” da aprendizagem, entendendo que o ensino também deve ser avaliado, que avaliar é uma força propulsora dentro do processo ensino-aprendizagem, não são questões que se digerem facilmente. É preciso boa dose de humildade e vontade de reflexão, sem medo de encarar a si mesmo, de se revelar e conscientemente admitir que não houve acolhimento na vida acadêmica da maioria dos professores e nem sempre os alunos são acolhidos quando a questão é a avaliação escolar.

A prática cotidiana na escola ainda é avaliar para medir e classificar, é preciso coragem para sair da nossa “zona de conforto” e propor constantes discussões que permitam aflorar qual avaliação de fato é praticada e qual deveria acontecer para que ocorresse um verdadeiro crescimento dos alunos, cujos conteúdos sejam de fato

apropriados e que todo este conhecimento seja adquirido com um mínimo de alegria e prazer. Sabemos que nem sempre ensinar e aprender é tarefa leve, muitas vezes chega-se a exaustão, por isso mesmo é preciso saber conduzir este processo para que não ocorra desistências (alunas, alunos, professoras e professores), mas pelo contrário, sejamos persistentes e felizes.

LEVANDO A TEORIA PARA PRÁTICA

É relevante abrir-se para o confronto entre o que foi realizado até hoje, delimitando este confronto teoria/prática dentro dos limites da avaliação escolar, para não incorrer no erro de transformar este trabalho num amontoado de recortes da vida profissional de professora/pedagoga, que tão somente traria constatações frustrantes destes tantos anos de magistério, isso não poderia ocorrer, pois muito foi feito de bom. Este tempo de olhar para a própria prática pedagógica, reconhecer o próprio entendimento sobre a avaliação escolar, foi imprescindível para dar ao trabalho maior credibilidade, para os professores, vissem a proposta do ciclo de estudos como uma retomada necessária ao coletivo, cujos problemas são comuns.

Discutir com a orientadora sobre a Implementação na escola, permitiu vencer barreiras iniciais, sendo a primeira delas o medo de ser julgado pelos pares que iriam avaliar a todo o momento os resultados de todo o trabalho de dois anos de PDE.

Realizar o trabalho de implementação em dupla, justificou-se pelas seguintes razões: 1º- O tema era comum:- O processo ensino-aprendizagem permeado pela avaliação contínua / Avaliação formativa, que se transformou num tema único – “AVALIAÇÃO CONTÍNUA E FORMATIVA”; 2º- O público-alvo seria o mesmo, os professores da Escola Estadual “Monteiro Lobato”- Ensino Fundamental, e estes não dispunham de tanto tempo para participarem de dois eventos com a mesma temática; e 3º - E sendo a mesma orientadora para ambas, tornou-se mais positivo planejar a implementação conjunto.

Tomada a decisão da realização de um único evento, surgiu outra incerteza: realizar um trabalho para agradar os participantes ou para de fato ser útil à prática educativa da escola? As adesões foram voluntárias, nada poderia ser imposto, houve um despertar do interesse dos professores e do apoio da direção. O tema trouxe certo incômodo, as discussões certamente seriam acaloradas, o aprofundamento

nas reflexões seria extremamente necessário e oportuno para atingir o objetivo proposto: “Refletir sobre a avaliação formativa como parte do processo ensino aprendizagem, considerando seu aspecto contínuo, para isso analisando a avaliação realizada na própria escola , dando destaque no processo histórico que está presente nesta prática”.

A caminhada íngreme, percorrida para vencer os medos e obstáculos, começou com uma consulta junto ao corpo docente para averiguar o interesse, a disponibilidade de horários que mais favoreceria a todos, e o evento nos fortaleceu-se. O passo seguinte foi divulgar o evento através de um bem elaborado folder do CICLO DE ESTUDOS: “AVALIAÇÃO CONTÍNUA E FORMATIVA” e este se tornou a “propaganda”, trazendo entusiasmo pela aceitação da proposta.

Mas como nem tudo numa caminhada que parecia ter “decolado”, estava livre de situações desanimadoras, percebe-se ainda que a aceitação estava mais motivada pela certificação dada pelo PROEX/UEL, com uma carga horária de 40 horas, muito bom para quem quer somar pontos para sua elevação profissional, mas que naquele momento trazia certa frustração, afinal não era o tema avaliação que despertou o interesse da maioria. Manter a calma, preparar-se ainda mais e acreditar que o interesse inicial até poderia ser a certificação, mas que no decorrer do Ciclo de Estudos o foco mudaria, e todos se envolveriam animadamente nas atividades propostas e os resultados seriam satisfatórios.

As inscrições animaram a todos, pois passaram de trinta. Foram organizadas as pautas diárias que somaram sete encontros: 1º Encontro: A Avaliação Refletida Historicamente; 2º Encontro: Ética e Avaliação Formativa – Um Desafio; 3º Encontro: O Aspecto Contínuo da Avaliação; 4º Encontro: - O Papel do Erro na Avaliação; 5º Encontro: - Avaliação e Medida; 6º Encontro: - Feedback, Auto-avaliação e Contrato Didático no Interior de uma Relação Didática; 7º Encontro: - Avaliação, um Ato Amoroso; 8º Encontro: - Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.

A programação foi cumprida criteriosamente, porém não foi usada como uma camisa de força, houve flexibilidade suficiente para permitir a participação espontânea de todos, ficou claro e evidente o quanto estes careciam desta oportunidade para exporem suas idéias e até frustrações do dia a dia da sala de aula, principalmente quanto à avaliação escolar. Logo no primeiro dia, houve uma “explosão” no confronto entre a vida escolar de cada um, com a própria docência, onde as marcas deixadas pelas experiências vividas ao longo da trajetória acadêmica, inegavelmente estariam refletindo na prática pedagógica adotada em cada sala de aula e conseqüentemente, na vida dos

alunos.

Quando atentamente foi feita a análise da avaliação escolar ao longo da história, bem diferente do olhar no momento da formação da licenciatura, uma vez que neste tempo o foco é sempre se tornar detentor do máximo de conhecimentos possível de sua área. Afinal, como conceber um professor que não saiba os conteúdos de sua disciplina? O que ficou evidenciado da idéia que se tinha sobre o ato de ensinar e quase milagrosamente, do ato de aprender, era que bastava entrar na sala, “despejar” o conteúdo, os alunos aprenderiam uniformemente e isto seria taxativamente revelado nas provas e nos trabalhos, que seriam perfeitamente “medidos” e classificados através de notas. Pronto, estava consolidado o saber, foi assim conosco ao longo de nossa escolaridade, certamente funcionaria com nossos alunos.

A história revela que o sistema de notas e conceitos não estava a serviço da aprendizagem, mas de certa forma de domesticação, naturalmente, quando chega-se neste ponto, um proveitoso alvoroço ou até uma pitada de revolta pelo sentimento se aflora, o que é comum quando se conhece melhor os fatos históricos. E na educação isso não é diferente, afinal, formar cidadãos críticos e ativos nas decisões da sociedade em que está inserido é tarefa da educação, mas que na maioria das vezes, está comprometida com a ordem política vigente, e isso precisa ser revelado para conceber uma educação que se pressupõe emancipadora.

O crescimento proporcionado por grupos de estudos é inquestionável, e abordar avaliação escolar sob a perspectiva da ética, tema do segundo encontro, também trouxe contribuições significativas para reflexão do grupo.

Constatações menos ingênuas das conseqüências das práticas pedagógicas exercidas, consolidou que a ética deve permear as atitudes, e entender que nem sempre somos éticos numa proposta avaliativa que muitas vezes, mais humilha, exalta o erro, classifica e lamentavelmente, exclui, do que proporciona o desejo de retomar a aprendizagem, de tirar as dúvidas sem o medo de duras críticas, de ver o erro como algo pertinente ao processo ensino- aprendizagem. Uma vez que errar, é próprio do ser humano, tanto para alunos como para professores. E a chance de refazer, retomar, reiniciar, não é ato de piedade, deve ser natural para o desenvolvimento humano, isto posto para uma sociedade que pretenda ser mais digna e justa.

Ainda tratar a “continuidade” do processo avaliativo ao longo do percurso do ensino-aprendizagem, considerando a relevância deste tema a partir da leitura da própria lei 9394/96, que contribuiu para a construção de uma avaliação

emancipadora/formativa da escola e na escola (Art. 12, 13 e 14, especialmente), é importante para incorporar o conceito de “continuidade” da avaliação escolar, uma vez que paralelamente ao ensino, verificamos se a aprendizagem se efetivou, e proporcionamos a recuperação paralela de estudos, para acréscimo ou apropriação efetiva do conhecimento ensinado.

Deixar claro o que significa avaliação contínua é um dos pontos mais importantes para que a avaliação não seja apenas um amontoado de provas e trabalhos, notas, “notinhas” por participação, vistos em cadernos, que não refletem a efetivação da aprendizagem, tampouco se houve o ensino.

Avaliação contínua pressupõe domínio do fazer pedagógico, clareza do conhecimento essencial a ser ensinado, aprendido e extrapolado. É a oportunidade constante para que os alunos apresentem o que aprenderam, com atividades diversificadas e desafiadoras, para que acertando ou errando os alunos não desistam, porque sabem que o que está em jogo não é classificá-los através de notas, mas sim garantir a aprendizagem.

Se os alunos ainda querem nota, ainda querem apenas alcançar os pontos necessários, que burocraticamente existem e que foi incutido que seriam necessários para serem aprovados à série seguinte, e que não refletem se o ensino e a aprendizagem aconteceram, é porque os professores também ainda estão presos a esse sistema de provas e notas, porque está implícito que, “quem detém o saber detém o poder”.

Assim, fica difícil aceitar o erro como salutar para o processo ensino-aprendizagem, como necessário para constatar de onde partir ou retomar, fica mais difícil ainda, entender que avaliar continuamente é trabalho do dia a dia na sala de aula, nas muitas oportunidades que levam os alunos a se exporem e não limitá-los a responderem algumas questões de uma prova ou a entrega de um trabalho escrito de qualidade questionável. É preciso abrir espaço e tempo para ouvir o aluno questionar e para questioná-lo. É preciso saber que há liberdade para aprender, porque o conhecimento deve ser ensinado, como quem compartilha o preparo da receita de um prato saboroso, permitindo que todos avaliem se a receita deu certo ou não.

O tema “Avaliação e medida” não causou tanta polêmica, pois já se consolidara a certeza de que medir o conhecimento aprendido, são tentativas infrutíferas. Medimos o que é palpável através do metro, litro, quilo, etc, mas o que está na mente humana não dá para medir, dá para avaliar em que ponto a pessoa está em determinado

conhecimento e partindo daí, acrescentar ou corrigi-lo.

Conforme Luckesi, se a avaliação é um ato amoroso, pois pressupõe acolhimento, fica muito difícil sentir-se acolhido, quando somos sumariamente condenados pelos nossos fracassos na aprendizagem escolar. Muitos dirão: “Mas a vida é cheia de reprovações e precisamos conviver com elas e até aceitá-las!” São os vestibulares, concursos, entrevistas e testes para conseguir um emprego e que reprovam candidatos diariamente. Cadê o acolhimento? Porém, a questão é o processo ensino-aprendizagem! É inerente ao ser humano o aprender, aprendemos sempre, com a escola ou sem ela. (Porém, da escola espera-se muito mais!). Somos acolhidos quando damos os primeiros passos, quer seja andando, falando, descobrindo e quando a pessoa está no auge da curiosidade que a leva a sede de querer saber mais, de conhecer muito mais, onde o desejo de aprender aumenta, somos impactados pela escola e logo vem a tona: “Cuidado, aqui você pode reprovar!” E estranhamente a paixão de ensinar e de aprender, na maioria dos casos, diminui drasticamente.

É evidente que o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, contemplado nos conteúdos escolares, através de uma organização curricular, que tenta privilegiar os conhecimentos essenciais, passa a ser a justificativa da existência das instituições de ensino, mas é preciso repensar tais justificativas. Da educação infantil até o nível superior de ensino, a pergunta que não pode calar é: “Como estudar movido pelo desejo de aprender e não pela obrigação de tirar “notas” e ser aprovado”? Mas, ainda afirmarão: “Isso é florear demais, é preciso freqüentar a escola do jeito que ela é e sem reclamar”. Então a resposta também é curta e grossa: Se a educação está bem do jeito que está, deixa pra lá estas reflexões! O ideal então, será mesmo, reprovar, reprovar e reprovar.

Acreditar que é possível avaliar amorosamente, não descarta múltiplas possibilidades de confirmar se houve ou não aprendizagem, inclusive valendo-se de notas, mas por opção de todos os envolvidos no processo, alunos e professores e não por pretensa idéia de medir conhecimento, classificar e rotular entre aptos e inaptos. Avaliar amorosamente, é oportunizar sempre a retomada do conteúdo, desejando sempre ensinar e aprender. Por isso, as reflexões e discussões sobre avaliação escolar estão longe de serem esgotadas, o que está arraigado nas mentes e corações ainda precisam ser insistentemente questionados, para que ocorram mudanças que contribuam para que a avaliação cumpra o seu verdadeiro papel, que é o de promover o ensino e a aprendizagem, para que a escola também encontre neste começo de século o norte certo

e sobreviva para as futuras gerações.

Para propor uma avaliação escolar que contribua para a escola continuar existindo e muito melhor do que esta que sobrevive, é preciso ainda refletir e ter claro sobre os instrumentos que são válidos para dar credibilidade ao que é ensinado e ao que é aprendido. Existem muitas possibilidades, mas dentre elas é oportuno citar o portfólio, uma vez que este instrumento reúne as qualidades necessárias para dar ao processo avaliativo esta tão esperada credibilidade. Primeiro, oportuniza a participação ativa dos alunos; Segundo, favorece os professores e alunos, que percebem continuamente a aprendizagem acontecendo e os ajustes que precisam ser feitos no ensino; E terceiro, possibilita a percepção da satisfação que o conhecimento produz no ser humano, porque o resultado do esforço e do tempo gasto estudando, aparece claramente. Evidentemente, não há a intenção de transformar o portfólio num instrumento redentor da avaliação, mas destacá-lo como uma possibilidade eficaz para o ato avaliativo.

CONCLUSÃO

Este trabalho está longe de conseguir idealizar a avaliação escolar, e nem pretensamente esgotar o que é preciso refletir e discutir sobre a mesma. Porém, a intenção inicial era abordar a avaliação partindo da própria realidade escolar, valendo-se dos registros que ficaram na memória, os sofrimentos (e a palavra é sofrimento mesmo), produzido pelas provas, que traziam medo e “dores de barriga”, onde memorizar era pouco quando dava o famoso “branco” e nada vinha à mente. Ou ainda quando os exames classificavam os alunos entre ótimos, bons, ruins e péssimos, e claro, isso era (e ainda é) para ser aceito como natural e normal e ficava nas entrelinhas que fracasso escolar era culpa do aluno que não se esforçou o suficiente ou que a sua capacidade intelectual e cognitiva era limitada.

Seria esta implementação uma proposta para abalar? Incomodar a tal ponto que levaria muitos a se reconhecerem como personagens de uma história real, a própria vida acadêmica e partindo daí, provocar mudanças no coletivo onde a implementação aconteceu? Doce ilusão! O que se provocou? O que se constatou? Que mudanças ocorreram? Nada! Ou melhor, ficou constatado o óbvio: A avaliação escolar somente será tema cativante quando todos envolvidos no processo educacional tiverem a coragem de tirar as máscaras, se desvelarem e encararem o mal que sofreram e

continuam perpetuando em suas práticas pedagógicas.

O sentimento de frustração é impossível deter, e esta é uma auto avaliação necessária e coerente com o que foi dito até aqui. É preciso também, coragem para buscar onde ocorreram as falhas. Na escolha do tema não foi, mesmo que a maioria não se interesse por ele, pois se há algo que ficou evidente é que avaliação ainda é conteúdo necessário para a comunidade escolar, pois o que se pratica ainda é meramente provas, testes e pretensa mensuração para juntar “pontinhos” ou notas para que elas respondam pela aprovação ou não do aluno. Se houve apropriação dos conteúdos, ainda que dos essenciais, é o que menos se avalia.

Buscar a razão deste trabalho não ter dado conta de iniciar, pelo menos, algumas mudanças no interior da escola, certamente passa por uma reflexão sobre as metodologias usadas, pelo tempo disponibilizado para seu planejamento, o próprio horário noturno em foi realizado o Ciclo de Estudos, depois de uma jornada de trabalho de todos os envolvidos. E isso, exaustivamente, por uma semana toda. Como esperar resultados melhores, que contagiassem aqueles que não se inscreveram? Apontando ainda o fator principal: Avaliação escolar é assunto que incomoda, portanto é consenso no inconsciente do coletivo escolar, que é melhor não se aprofundar e sim deixar as coisas ir acontecendo da mesma maneira de sempre, apenas cumprindo as burocracias e adequando-se às exigências do sistema. Desta forma, tudo aparentemente bonito e acomodado.

Concluir com tantos sinais de insatisfação não é bom e nem verdadeiro, pois o melhor está por vir. Uma vez que ninguém volta vazio depois de uma caminhada de dois anos, este sim um tempo bom, onde muito se ouviu, questionou, refletiu discordou, conflitou, e certamente, muito foi ensinado e muito se aprendeu. Aqui está a maior vitória: o que nos tornamos depois do PDE. E isto sim contribuirá para mudanças na escola de atuação no transcorrer dos dias, e ainda pode-se contar com aqueles que participaram da proposta de implementação, no Ciclo de Estudos. Com certeza, também não ficaram vazios e nem indiferentes quanto à avaliação escolar. Aquele momento parecia frustrante, mas ele foi uma parte do processo e teve o seu valor, não importando se para evidenciar o bom ou o ruim, mas importando para se constatar que a caminhada é essa mesmo, buscar continuamente o conhecimento, posto que historicamente a humanidade não está pronta e acabada como um produto na linha de produção de uma fábrica, mas está em construção e nós professores devemos estar continuamente incomodados, só assim é possível melhorar. E isso de fato aconteceu!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Avaliação da Educação e da Aprendizagem**. Curitiba: Iesde, 2006.

BARRIGA, Angel Diaz. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: Esteban, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda. 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEI 9.394 – **Diretrizes e Bases da Educação. LDB**. Brasília, Brasil, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. 9. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996. v. 1. 119 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed.Porto Alegre:Artemed, 2000.