AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO*

SHEILLA DA CUNHA BARBOZA[1]

RESUMO

Falar sobre avaliação requer um cuidado especial, pois se trata de encontrar procedimentos avaliativos adequados à prática pedagógica na atualidade. Diante desta problemática pretendeu-se, a partir desta pesquisa, compreender e discutir os desafios relacionados à prática avaliativa em educação, construindo uma base reflexiva e comparativa, a partir de algumas teorias importantes no estudo da avaliação no processo de ensino/aprendizagem. Para o presente estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com base nos principais teóricos da área. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa buscou responder com profundidade as questões relevantes do estudo, preocupando-se assim com o aspecto subjetivo das respostas. Já os procedimentos quantitativos serviram para traçar um perfil concreto da realidade investigada.

Palavras-chave: Educação. Avaliação. Ensino/aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação permite ao professor conhecer os alunos e saber o que fazer para que aprendam. Contudo, um dos problemas relacionados a esse tema é a ausência de critérios claros quanto ao que será avaliado e como será avaliado.

A avaliação deveria ser feita de forma transparente, com o professor escutando os alunos, uma vez que estes têm o direito de opinar sobre o seu processo de avaliação. Cabe ao professor disponibilizar todas as ferramentas

---

* Trabalho elaborado sob a orientação da Profa. Msc. Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira.

[1] Acadêmica do 8º período, Curso de Pedagogia, Faculdade São Luís de França.

necessárias, permitindo que as capacidades e habilidades do aluno se revelem, não se restringindo apenas a avaliar conteúdos. Mas, na prática, a avaliação nem sempre ocorre dessa forma.

Outro grande problema é o excesso de avaliação em grupo, porque nesse caso um aluno fica esperando que os demais supram seu papel. Outra fragilidade é a grande quantidade de seminários, sem que o professor utilize as aulas para trazer elementos de discussão, ou seja, sem o domínio efetivo dessa metodologia de trabalho.

Diante desta problemática pretendeu-se, a partir desta pesquisa, compreender e discutir os desafios relacionados à prática avaliativa em educação, construindo uma base reflexiva e comparativa, a partir de algumas teorias importantes no estudo da avaliação no processo de ensino/aprendizagem.

Para o presente estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com base nos principais teóricos da área. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa buscou responder com profundidade as questões relevantes do estudo, preocupando-se assim com o aspecto subjetivo das respostas. Já os procedimentos quantitativos serviram para traçar um perfil concreto da realidade investigada.

O campo empírico deste estudo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita de Cássia. A população foi composta por professores desta escola. A aplicação do questionário foi realizada com uma amostra de 03 (três) professoras e 03 (três) coordenadoras pedagógicas. Optamos por trabalhar um questionário, com oito questões abertas, a fim de contemplar o caráter subjetivo da livre expressão dos pesquisados.

Inicialmente, foi realizada uma sondagem de campo para caracterizar a área de estudo e testar os instrumentos de coleta. Em seguida, os instrumentos foram aplicados e após a coleta de dados, deu-se a análise crítica destes com base nas teorias estudadas, o que subsidiou a redação deste artigo.

2 SITUANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Diferentes autores apontam que, de modo geral, o processo avaliativo serve: para classificar, castigar, definir o destino dos alunos de acordo com as normas escolares.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é permeada pela culpa, as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, comparando desempenhos e não focalizando objetivos que se deseja atingir. Os currículos de nossas escolas têm sido propostos para atender à massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos numa hierarquia de séries, por idades. Contudo, esperamos de uma classe com 30 ou mais de 40 alunos, uma única resposta certa.

Segundo Perrenoud (2000), normalmente, define-se o fracasso escolar como a conseqüência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Esta visão que “naturaliza” o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não têm. As formas de excelência que a escola valoriza se traduzem em critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Perrenoud (2000) acrescenta que as classificações escolares refletem às vezes, desigualdades de competências muito efêmeras. Logo, não se pode acreditar ingenuamente na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno nessa situação. É a escola que avalia seus alunos e conclui que alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e, por outro lado, não é um simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional. A explicação sobre as causas do fracasso

passará obviamente pela reflexão de como a escola explica e lida com as desigualdades reais.

Luckesi (2003, p.41) defende que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia voltada para humanização, reflete uma proposta que ultrapassa o autoritarismo. Para romper com esse estado de coisas, o autor analisa que é necessário romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, permanecendo no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permitem esse encaminhamento.

Na análise deste autor, a característica que de imediato se evidencia na prática educativa é o seu direcionamento por uma “pedagogia do exame”. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do ensino médio, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta socialmente estreita de entrada para a Universidade.

Conforme Luckesi (2003), o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação dos educandos; os pais estão desejosos que seus filhos avancem de série; os professores se utilizam permanentemente de procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso servem-se dos mais variados expedientes. O autor conclui que o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Avaliar exige, antes, que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, Libâneo (1994, p.204) destaca a necessidade de utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. A partir dessas considerações, verifica-se que os instrumentos mais comuns utilizados para análise do rendimento escolar, são as verificações por meios de provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas de caráter mais formal. Os procedimentos que visam ao acompanhamento dos alunos nas várias situações diárias, como a observação e a entrevista, são de caráter menos formal, embora de grande valor na compreensão da real aprendizagem do aluno.

No entender de Luckesi (1999, p.43) “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. O autor afirma que “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos *mínimos possíveis*, mas a partir dos *mínimos necessários*” (1999 p.44). Enfatiza também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada a partir de dados inventados pelo professor. Contudo, tais critérios não devem ser fixos e imutáveis, mas passíveis de ajustes, de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Piletti concebe a avaliação como um momento sério e delicado, onde o professor e consequentemente a escola recolhem elementos básicos para a percepção do processo de ensino/aprendizagem. Este autor conceitua avaliação como:

> Um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (PILETTI, 2006, p.68).

Segundo este autor, nos diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem, a avaliação se desenvolve de acordo com objetivos distintos. Destaca assim, os propósitos das três modalidades principais de avaliação: a avaliação diagnóstica tem função diagnóstica ou inicial; a avaliação formativa tem a função controladora e é aplicada ao longo do processo de ensino/aprendizagem, com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da

aprendizagem e localizar as deficiências na organização do ensino; a avaliação somativa tem a função classificatória, isto é, classifica os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento.

Piletti (2006) afirma que, para além dos outros tipos de avaliação, também a avaliação diagnóstica deve ser levada em consideração, isto por causa da função que ela tem de ampliar a visão do professor, vez que, ela é utilizada para verificar: os conhecimentos que o aluno tem; os pré-requisitos que ele apresenta e as suas particularidades. Sendo assim, se quisermos aplicar a avaliação no verdadeiro sentido da palavra, enquanto processo contínuo de recolhimento e interpretação sistemática de informações que implicam juízos de valores, com vistas a criar condições de decidir sobre o planejamento do trabalho do professor, sentimo-nos na obrigação da utilização da avaliação diagnóstica.

Diante da inquietação em relação ao tema, buscamos textos que discutem de forma clara a avaliação dentro do processo contínuo de ensino-aprendizagem, os quais recomendam que a mesma seja feita de várias formas, conduzindo o aluno a ser pensante em sua experiência escolar.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e seu conseqüente projeto de ensino. Ela não possui uma finalidade em si, mas subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, garantindo a qualidade do resultado que estamos construindo. Portanto, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.

De acordo com este autor, a prática da avaliação da aprendizagem destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Contudo, na análise de Luckesi, a escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem, pois o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. O ato de avaliar não se encerra na

configuração do valor ou qualidade atribuídos aos objetos em questão, exigindo uma tomada de decisões favorável ao desfavorável ao objeto da avaliação, com uma conseqüente ação.

Sendo assim, o autor esclarece que a avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto, a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. Enquanto a avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo, como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais, a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática.

3 ANÁLISE DE DADOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Rita de Cássia” localiza-se à Rua Guilherme José Martins, s/n, bairro Novo Paraíso, no município de Aracaju, estado de Sergipe, mantida através de convênio total com a Secretaria Municipal de Aracaju-SE.

Funciona nos turnos matutino, que vai das 7:00 às 11:45, e vespertino, que vai das 13:00 às 17:45, atendendo a 1.300 alunos matriculados, com faixa etária de 04 a 18 anos de idade, nos dois turnos, com uma média de 20 a 35 alunos por sala. Atualmente a escola possui 03(três) prédios, que se encontram em excelente estado de conservação.

Além da equipe diretiva, a instituição dispõe de 01 (um) coordenador geral, 03 (três) coordenadores pedagógicos e 01 (um) coordenador administrativo, 05 (cinco) agentes administrativos, 04 (quatro) especialistas, 25 (vinte e cinco) professores polivalentes, 06 (seis) de Educação Física,19 (dezenove) serviços gerais, 07 (sete) representantes do comitê comunitário, 02 (dois) professores

dinamizadores de sala de leitura, 02 (dois) professores na biblioteca e 19 (dezenove) estagiários.

As três professoras e as três coordenadoras entrevistadas descrevem a sua forma de avaliar como participativa, objetiva e subjetiva, tendo como principais critérios de avaliação a absorção dos conteúdos repassados pelo professor, a participação ativa dos alunos como forma de obtenção do conhecimento, almejando a formação de indivíduos críticos e formuladores de suas próprias repostas.

As mesmas alegam que acompanham o processo de construção do conhecimento e formação escolar dos alunos através dos resultados obtidos nas salas de aula, de forma contínua pelas atividades realizadas. Das três professoras entrevistadas, duas declararam que concebem a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica com uma visão construtivista, entre todas as etapas avaliativas, a outra, afirma que a sua avaliação é concebida a partir de tudo o que foi trabalhado, de forma rígida.

A proposta avaliativa é elaborada através de reuniões mensais, com a complementação de propostas da equipe pedagógica, do corpo docente, onde todos interagem e planejam as ações conjuntamente.

Os instrumentos e procedimentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos se dão por meio de revisões semanais, novas linhas de pesquisas, materiais atualizados, pesquisas de campo, debates, tornando o ensino mais atrativo e aulas mais criativas.

Os critérios de avaliação dos educadores entrevistados são : desempenho do aluno em sala de aula, desenvoltura nos trabalhos propostos pelo professor, compreensão dos conteúdos interação de todos envolvidos.

De um modo geral, as práticas avaliativas servem para trabalhar o erro e administrar as diferenças entre os alunos, de forma lúdica, indicando valores morais, sociais, trabalhando com a realidade e dificuldade de cada aluno, através dos resultados obtidos a cada aplicação de provas.

As coordenadoras responderam que os professores avaliam seus alunos de forma continuada, através de discussões em sala de aula, seminários, provas objetivas e entre outros. Destacando como principais critérios de avaliação: a compreensão do conteúdo, o interesse e a participação de todos.

Afirmam que a escola compreende a avaliação da aprendizagem através de uma prática pedagógica democrática e continuada, elaborando-se a proposta avaliativa com todo o corpo docente de forma participativa, através de reuniões mensais, para elaboração, execução e avaliação do planejamento.

As coordenadoras pedagógicas alegam que os profissionais utilizam como instrumentos e procedimentos no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos propostas educativas, mobilizando o envolvimento docente e discente, tais como: roda de conversas, participação nos projetos, gincanas, visitas externas do ambiente escolar, novos materiais e linhas de pesquisas para auxilio pedagógico.

De modo geral, as coordenadoras alegam que as práticas avaliativas abrem oportunidades para que tanto o professor como os alunos trabalhem o erro e administrem as diferenças, extraindo possíveis soluções através do envolvimento de todos os integrantes deste processo.

Segundo Lima (2009), na avaliação escolar existem várias características importantes, dentre elas podemos citar a unidade objetivos-conteúdos-métodos. A mesma afirma que não podemos conceber a avaliação isolada do processo de ensino e aprendizagem, pois os objetivos precisam ser bem claros e o método adequado para que os resultados sejam obtidos com êxito. A fim de possibilitar a revisão do plano de ensino, inicialmente, é necessário que o professor faça um levantamento das condições prévias dos alunos, seus progressos e deficiências. Através da avaliação os objetivos que se quer atingir estes se tornam mais claros e o professor se sente mais seguro para conduzir seu trabalho com êxito, ajudando a desenvolver capacidades e habilidades nos alunos, por meio de um trabalho bem planejado e avaliado constantemente.

Voltar-se para a atividade dos alunos, comprovando realmente se houve ou não assimilação de conhecimentos, ajuda a autopercepção do professor. Ao avaliar

o aluno, o professor também se auto-avalia e obtém subsídios para refletir sobre a sua prática e o que precisa ser melhorado e ampliado, refletindo sobre valores e expectativas dos seus alunos. (LIMA, 2009).

Segundo a autora, avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e, é também, um processo de conscientização sobre a cultura do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos.

Captar até que ponto um instrumento avaliativo ou um conjunto de procedimentos avaliativos dá conta dessas potencialidades e limites constitui tarefa complexa. As respostas oferecidas pelos pesquisados nos levam a inferir que, ao menos em nível de discurso, a proposta avaliativa da escola aproxima-se muito das indicações contidas em Luckesi (2003) e Lima (2009). Contudo, por uma limitação de tempo, não foi possível confrontar as respostas colhidas com observações sistemáticas da prática avaliativa desempenhada na realidade em estudo, para identificar seus efeitos concretos no processo de aprendizagem dos alunos, buscando-se analisar inclusive as percepções que estes tem acerca do processo. Como tais coletas e suas respectivas análises demandariam um tempo bem maior do que aquele que dispúnhamos para a execução da pesquisa, deixamos este intento para uma pesquisa futura e nos contentamos, com base nos fragmentos colhidos, em tecer considerações que nos conduzam a refletir sobre a necessária coerência da proposta de avaliação.

3 POR UMA PROPOSTA AVALIATIVA COERENTE

Segundo Hoffmann (2003), para superar a caducidade dos atuais processos avaliativos, é fundamental que o professor assuma a tarefa de investigar, esclarecer e organizar as experiências de aprendizagem. Quando o professor atua de maneira reflexiva, esmerando-se por (re)criar escolhas pedagógicas apropriadas, sua docência se destaca positivamente por causa da promoção intelectiva e moral dos discentes, finalidade imprescindível e inevitável.

A avaliação deve ser uma iniciativa promotora “evolução da trajetória do educando” (Hoffman, 2003, p. 21). Isso significa que o professor deve se preocupar com uma ação avaliativa que volte o seu olhar para o futuro dos alunos, respeitando, presentemente, os ritmos, os interesses de cada um, buscando, evidentemente, potencializar ao máximo, a aprendizagem deles.

Um ponto extremamente importante destacado pela autora é o fato de que o aprendiz determina o seu próprio tempo de aprendizagem. Ela afirma que muito embora o planejamento do professor seja uma prática importante (não esquecendo-se da flexibilidades desse planejamento), o processo de aprendizagem do discente não obedece rigidamente a caminhos traçados a priori.

A evolução do aprendiz e a edificação de novas representações mentais concernentes a toda a sua vivência no contexto escolar e extra-escolar, é uma realidade que se dá de forma perene. Disso, faz-se obrigatório que o docente compreenda que dar um passo de cada vez é uma gigantesca conquista. Contudo, “cada passo do aluno precisa ser observado em seu sentido próprio: de mobilização, de processo, de formulação de conceitos” (Hoffmann, 2003, p. 46).

Na análise de Hoffmann (2003), estruturalmente, a escola atual não oferece tempo ao aluno para manifestar-se, repensar conceitos, reformular hipóteses, entre outros. Por conta disso, ela argumenta que o caminho percorrido pelo aluno, marcado por sucessos e obstáculos, é que estabelece o tempo da sua aprendizagem. E mais, afirma ser de suma importância acompanhar este aluno passo a passo diante desse contexto.

Sobre as múltiplas dimensões do olhar avaliativo, a autora propõe uma reflexão sobre o sentido de avaliar na escola. As respostas fornecidas pelos alunos não são satisfatórias porque os docentes estão à margem da compreensão da real finalidade do processo avaliativo. O destaque dados por eles costuma resumir-se à questão dos registros. Não há um pensar reflexivo sobre as “concepções de educação e de sociedade”.

Considerar a avaliação como instrumento de controle não pode escapar ao conhecimento do professor. Pela avaliação educacional, estabelece-se o controle da

“qualidade da ação da sociedade, do poder público, do professor, do aluno, dos pais…” (Hoffmann, 2003, p. 60).

Hoffmann também crítica a idéia da finalidade da avaliação observada a partir de uma concepção polarizada: a do *controle que cerceia*, e a do *controle que acompanha*. Este último, marcado por um rigor terno e amoroso, ocupa-se em não tolher o crescimento, a experiência e a autonomia dos aprendizes; ele é exercitado em favor dos alunos. Ele objetiva auxiliá-los em todo o percurso estudantil, identificando-se com as suas dificuldades, dialogando com eles e apontando-lhes diretrizes adequadas.

A avaliação que controla acompanhando o sujeito encontra-se inteiramente relacionada à intervenção pedagógica. A autora afirma que toda incursão pedagógica precisa adequar-se ao processo de construção do aprendiz. Se não há situações pedagógicas que estimulem a superação de desafios e a busca pelo avanço do sujeito, está evidente que se tem à frente um caso de controle avaliativo que está preocupado somente com a sua utilidade burocrática.

No processo avaliativo, é essencial a criação de situações educativas que provoquem o aluno, intelectualmente, com vistas ao seu desenvolvimento. Para que esse crescimento se dê, a autora analisa que é mais efetiva a prática docente de perguntar do que responder. Também é esperado que isso se dê a partir do aluno para o educador. Na avaliação classificatória (modelo vigente), o comportamento é unilateral: o professor ensina e depois faz perguntas.

Para Hoffmann (2003) avaliar é essencialmente questionar, numa prática dialética que deve permear a relação entre professor e aluno: um questionando o outro para construir conceitos que favoreçam o crescimento do aluno, e porque não dizer, do professor também.

Na busca da conjugação entre a avaliação e a mediação, o professor mediador-avaliador deve portar-se de maneira tal que o aluno seja mobilizado (não motivado) a tornar-se um sujeito curioso quanto à possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. Também deve ser compromisso do avaliador, instigar o aluno à reflexão das representações mentais (as idéias) que estão em construção,

objetivando uma autonomia crescente do mesmo. Em síntese, para autora, o “educador-avaliador” deve desafiar, inquirir, confrontar, exigir constantemente soluções inéditas e melhores.

Quanto à dinâmica do processo avaliativo, a autora analisa que a aprendizagem se concretiza quando o sujeito atua sobre o objeto (pode ser tanto, o professor, bem como o colega ou um texto analisado) e quando ele interage com o meio sociocultural. Essa é uma perspectiva piagetiana e vygotskyana que exalta a mediação e a interação dentro do processo de construção do conhecimento.

Cabe ao professor, além de compreender a forma como se dá a aprendizagem, entender que o aluno pode e deve ser o personagem principal da sua caminhada de construção do conhecimento. Um mecanismo que auxilia o docente no ato de franquear ao aluno a oportunidade de ser o agente de edificação de sua própria formação estudantil, e que ajuda também o discente nessa ação necessária, é a mobilização.

Quanto à questão dos registros na avaliação mediadora, a autora escreve que para os teóricos da avaliação, não é mais concebível que se adote registros classificatórios, segregadores, excludentes, para a análise e para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Da mesma maneira, eles questionam a simplificação na hora de se interpretar as idéias arquitetadas pelo discente por meio de provas objetivas corrigidas por meio de gabaritos. De acordo com autora, esses instrumentos classificatórios não se harmonizam com a complexidade do conhecimento.

Hoffmann (2003) mostra-se atenta, também, ao risco que há em se fundamentar o acompanhamento de um aprendiz valendo-se somente do artifício da observação. Pela observação, o professor apenas obtêm uma visão holística. Segundo ela, é necessário muito mais do que impressões gerais para se acompanhar efetivamente a progressão das aprendizagens. Defende ser “fundamental que existam anotações, conceitos ou notas. Somente assim os dados obtidos poderão ganhar características de instrumentos de avaliação de um aluno” (Hoffmann, 2003, p. 119).

Ela ressalta que na perspectiva da avaliação mediadora, não há uma preocupação com critérios exatos e definidos. Opõe-se à visão de alguns teóricos que dizem ser necessário comunicar aos alunos quais os critérios avaliativos serão usados para aquilatar uma determinada tarefa.

> A coerência de argumentos – entre outros – não pode ser adotada como um critério porque o aluno não aprende sobre coerência de argumentos simplesmente porque o professor o anuncia como um critério avaliativo, mas, ele irá aprender a dar sentido às suas idéias escritas ou faladas pela ininterrupção de todo labor pedagógico. (Hoffmann, 2003, p. 121-122).

Em seu entendimento, o instrumento de avaliação serve como um questionamento à espera do imprevisível, do diferente, do novo, da reação de sujeitos diferentes, com suas respostas diferentes a uma pergunta comum a todos. Por isso, a rigor, na tarefa avaliativa, segundo a visão mediadora, não existem critérios precisos (re)pensados de antemão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora em nível de discurso e de teorias, registram-se muitos avanços na concepção e compreensão da avaliação da aprendizagem, sabemos que na prática muito ainda há para ser refletido sobre a problemática da avaliação da aprendizagem, bem como sua relação e função quanto à democratização do ensino. Temos, ainda, um longo caminho para reverter essas importantes reflexões em realidade prática.

Este trabalho de conclusão de curso foi de grande importância para minha formação acadêmica e pessoal. Percebi que avaliação deve ser vista com pluralidade e com maior flexibilidade, respeitando as diferenças educacionais, não como excludente e classificativo, mas atuando em sua dimensão formativa e diagnóstica.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Disponível em: http://dokimos.wordpress.com/2008/04/23/avaliar-para-promover-jussara-hoffmann.htm. Acesso em: 08 de maio de 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Sandra Vaz de. **Características da avaliação escolar**. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-artigos/caracteristicas-da-avaliacao-escolar-1521327.htm. Acesso em: 08 de maio de 2010

LUCKESI. C.C.**Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed.São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ªed. São Paulo: Ática 2006.