

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RECONSTRUINDO CONCEITO E REDIMENSIONANDO A PRÁTICA.

**João Pedro de Sousa Ribeiro Filho –
Mestrando/PPGE/UFPI**

Neste artigo, procedemos à análise das considerações apresentadas pelo grupo de estudos sobre o texto que trata da arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem, mostrando alguns pontos de discussões no intuito de identificarmos situações pertinentes que ajudem no nosso trabalho de reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, na proposta de redimensionamento da prática avaliativa dos partícipes.

As discussões tiveram início quando comentamos sobre uma das abordagens iniciais do texto. Nessa parte, o texto apresenta a história da avaliação da aprendizagem e leva em consideração o fato de que a avaliação, embora tenha o seu histórico dividido em cinco períodos, não apresenta, de fato, muitas mudanças significativas, não tem avançado muito em termos de ação avaliativa, em termos de variedades de instrumentos avaliativos e, principalmente, em termos de mudança de postura do professor, que sempre avalia (do jeito que acha coerente), e quase nunca é avaliado ou se avalia.

MATRAGA: – Uma das questões que me levaram a realizar essa pesquisa foi o fato de que eu avaliava os meus alunos, praticamente, da mesma forma que fui avaliado no meu tempo de aluno. Isso já faz um certo tempo. Parece que a avaliação não mudou muito.

ANA TERRA: – Eu acho que avaliação não evoluiu quase nada, porque a escola também não evoluiu quase nada. Se você reparar, aí está o quadro, o professor ainda está na frente, repassando mesmo conhecimentos, os alunos estão sentados todos em fila, um atrás do outro, é a mesma metodologia. Nós não fomos preparados mesmo para mudar isso não. Agora é que se está pensando nisso, discutindo isso[...] Eu acho que já é um avanço.

MATRAGA: – Então, por que vocês acham que a avaliação não mudou?

PARCEIRO: – É por isso que eu digo: não mudou porque a avaliação ainda é feita muito em cima do positivismo. Eu preciso dar uma visão mais ampla a avaliação, eu não vou trabalhar só o conteúdo da disciplina, mas a relação do conteúdo com o próprio indivíduo, né? A relação dele com o contexto geral, ele como ser do mundo. Então essa análise de avaliação (entendeu?) leva para esse campo aí.

ANA TERRA: – Eu acho que nós apesar de todos os esforços, a escola não evoluiu muito em relação à avaliação da aprendizagem. Eu acho que há tentativas de alguns professores em fazer experiência, mas eu acho que ainda não se tem efetivamente aplicação de uma avaliação muito diferente[...] A gente continua meramente quantificando. [...] na verdade, a gente continua preso a uma nota. Para mim é uma das coisas mais difíceis essa história da qualidade. Como é que eu vou avaliar qualitativamente se no final eu vou acabar caindo numa nota que é coisa quantitativa. Eu estou presa à nota, o sistema me prende a uma nota.

Percebemos na apreciação feita, principalmente por Ana Terra, alguns pontos interessantes: primeiro, ela diz que a avaliação não mudou muito, mas que está havendo esforços e tentativas de realizar mudanças por parte de alguns professores. Nesse sentido, ela diz que os professores continuam meramente quantificando, presos à nota e, terceiro, ela comenta que é muito difícil fazer avaliação qualitativa quando há sistema que exige nota.

Podemos inferir na participação da colaboradora Ana Terra e do colaborador Parceiro que há vontade de mudança, necessidade de ampliar a visão sobre avaliação, mas essa vontade de mudança se perde, enfraquece no momento em que o professor se sente preso às amarras do sistema que é maior, que comanda, que determina a quantificação avaliativa.

Percebemos, claramente, nos comentários do colaborador Parceiro, a consciência de que a avaliação da aprendizagem não mudou porque ela é ainda feita segundo os preceitos positivistas e para que isso comece a mudar é preciso dar visão ampla à avaliação. Essa visão ampla deve partir do princípio de que nós, professores, nos afastemos mais dessa avaliação que somente quantifica, apresenta uma nota, e passemos a avaliar, também e, principalmente, a relação do conteúdo da disciplina com o indivíduo, encarando esse indivíduo como ser ativo no mundo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Ana Terra vai mais longe e diz que a avaliação da aprendizagem não evoluiu porque a escola, como um todo, não mudou. A colaboradora evidencia que há professores buscando renovação, mas ainda não se tem mudança efetiva e significativa da avaliação da aprendizagem. Vale ressaltar que, durante a fala da colaboradora, percebemos a forma angustiante como ela relata a dificuldade de fugir de um sistema que estabelece amarras, de todos os lados, para a nossa ação educativa.

Diante dessa postura, é bom que se diga que, mesmo o professor preso a certas amarras quantitativas, ele pode e deve continuar o seu esforço em busca do qualitativo

fazendo avaliação continuada e variada (pelos menos já é um começo), mesmo que isso possa terminar em “nota” ao final do processo. Essa obrigatoriedade, pelo sistema, da nota não significa dizer que o professor precise, necessariamente, avaliar, unicamente e tradicionalmente, a quantidade de informação retida pelo aluno.

Procedendo assim, o professor estaria começando a se desatar dessas amarras apresentadas pelas concepções tradicionalistas de avaliação. Segundo Mizukami (1996, p. 8), na concepção tradicionalista,

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação.

O colaborador Amigo concorda com os comentários apresentados e amplia a discussão abordando mais algumas situações que prendem a atuação do professor e dificultam a realização de postura mais inovadora e dinâmica em relação à prática da avaliação da aprendizagem.

Ele aborda, nesse comentário, o fato de se sentir preso a questões como tempo necessário para conhecer melhor o seu universo de atuação, referindo-se a ter mais tempo para conhecer melhor seus alunos e tentar estabelecer dinâmica mais interativa na sala de aula. O trabalho de elaboração do instrumento avaliativo, segundo ele, torna-se prejudicado em função de que o professor vai primar pelas questões objetivas, tendo em vista a facilidade e agilidade de correção e a rapidez com que o processo vai se desenvolver. Isso leva o aluno a ser condicionado a não elaborar respostas, a não desenvolver a sua criticidade sobre o tema cobrado na questão, a não formular raciocínio na construção da resposta, mas a encontrar a resposta que já vem pronta na questão, restando ao aluno apenas o trabalho de encontrar a resposta e marcar um “X”.

AMIGO: – É uma preocupação dos nossos professores: primeiro, concordando com ela (Ana Terra) é difícil avaliar e para você fazer uma avaliação mais pertinente, mais correta, você teria que conhecer melhor seu universo de trabalho. Aí você cai novamente na história de quantidade de alunos nas salas que obriga você a trabalhar em função do tempo, elaborar questões objetivas, o aluno de limita a trabalhar em função do X, ele só marca um X, tá entendendo? Não há o trabalho de construção de um parágrafo. Então, na verdade (a avaliação) cai muito nessa questão da comodidade, nessa avaliação[...]

ANA TERRA: – Quando a gente não diversifica também o instrumento de avaliação, a gente acaba não dando chance para o aluno ter outras formas de expressar o que ele aprendeu, né? Às vezes, o aluno fica inteiramente nervoso na hora da prova e não consegue[...] dá um branco[...] sei lá[...] ele não consegue[...] aquela avaliação não foi legal para ele, e se a gente utiliza outras formas de avaliar, outro instrumento de avaliar, ele podia se dar melhor, podia ser assim uma coisa que ele pudesse expressar o pensamento...

Há, nesse momento da discussão, ponto de consenso entre os colaboradores, sugerido pelo mediador, no sentido de que, embora com as atitudes de alguns professores de estudar a avaliação da aprendizagem, pesquisar sobre ela e tentar renovar as práticas avaliativas, o trabalho continua ainda caindo na concepção de avaliação técnica.

Buscando fundamentação teórica para essas considerações, é pertinente abordar o pensamento de Behrens (2003, p. 54). Segundo ela, referindo-se a abordagem tecnicista da avaliação, é preciso evidenciar que:

A metodologia tecnicista reprodutivista enfatiza a resposta e, especialmente, a resposta certa. O erro é sancionado com rigorosidade. A pergunta só pode ser formulada dentro do conteúdo exposto pelo professor. Neste contexto, o aluno torna-se passivo, acrítico, obediente e ingênuo.

Vale lembrar ainda, segundo Behrens (2003), que o paradigma tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade. O paradigma tecnicista, nessa linha de pensamento discutida por Behrens, mostra visão em que a educação é representada por prática fragmentada e mecanicista.

A colaboradora Ana Terra volta a reforçar a idéia tecnicista, pautada nos pressupostos positivistas, que foi alvo de consenso na discussão, quando diz que:

ANA TERRA: – Eu acho que a nossa avaliação acaba incorrendo na prova escrita, né. E aí agente se perde mesmo, porque o professor é atropelado por tudo isso que o Amigo falou – tempo, quantidade de alunos na sala [...] – e acaba se perdendo mesmo.

Quando Ana Terra diz que “acaba se perdendo mesmo” está reafirmando a angústia dos professores em relação à dificuldade que enfrentamos diante da vontade de realizar mudanças e diante das amarras apresentadas pelo sistema. Percebemos que há o evidenciamento de que algo está errado, mas não conseguimos consertar, conforme

palavras do colaborador Amigo: – é difícil avaliar e para você fazer uma avaliação mais pertinente, mais correta, você teria que conhecer melhor seu universo de trabalho.

A abordagem de Behrens (2003), apresentada acima, sobre o fato de que a metodologia tecnicista (positivista) enfatiza especialmente a resposta certa e que o erro é sancionado com rigorosidade ganhou destaque em outros momentos de discussão sobre o texto “A arqueologia do conceito de avaliação” em estudo no grupo colaborativo.

PITÁGORAS: – O que eu vejo da avaliação é que sempre está baseada exclusivamente no livro; muitos professores dizem assim: a prova vai ser do capítulo tal ao capítulo tal do livro; estudem isso aí. Se o aluno acertou isso aí, tudo bem; se não acertou, fica por isso mesmo. Quem acertou tem dez, para quem não acertou não tem retorno. Na verdade, assim não tem avaliação de coisa nenhuma; aquilo ali serve só para botar quem está aprovado e quem está reprovado. Era preciso ver quantos erraram tal questão e voltar à questão, refazer a questão, descobrir por que erraram.

MATRAGA: – Então, seria trabalhar o erro, aprender com os erros, tirar proveito do erro.

ANA TERRA: – É, na verdade, a gente trabalha o erro como um aspecto punitivo e deveria ser o contrário, a gente precisa saber onde o meu trabalho não foi bem e por que o aluno não foi bem, né? O erro é para ser visto assim. Eu acho que quando um aluno tira uma nota baixa, isso mexe com a auto-estima dele. É um fato que, em um, pode estimular a querer estudar mais, mas, em outro, pode dar efeito contrário.

Sobre essa questão do erro como punição, como castigo, como fator estimulante ao estudo ou não, colocada pela colaboradora Ana Terra, podemos apresentar como reforço a abordagem de Luckesi (1999, p.51):

A partir do erro, a prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposos que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo. Quando um jovem não vai bem numa aprendizagem e diz: “Poxa, isso só acontece comigo!”, que é que está expressando senão um juízo culposos e autopunitivo?

Fundamentando os comentários dos colaboradores e buscando direcionamento para atender à necessidade que temos de fazer revisão dos nossos conceitos de erro e do

modo como devemos trabalhar o erro, podemos apresentar a concepção de Esteban (2004, p. 90), destacando que:

O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente. [...] Nessa perspectiva, o que aparece como erro do aluno ou aluna poder ser resultado da incapacidade do professor ou professora para compreender a lógica da resposta que não coincide com o demarcado pelo processo de privilegiação. Não se trata de culpabilizar o professor ou professora pelo erro do estudante. Apenas, há a compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos participantes da atividade. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido, sendo apreendido como pista que indica como o aluno ou aluna está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados [...]

Nesse momento, o mediador direciona o debate novamente para a parte do texto que trata do redimensionamento da avaliação, propondo a superação de alguns paradigmas e destacando que a avaliação da aprendizagem deve ser trabalhada mais numa questão política e social no sentido de que ela seja meio de inclusão, tanto na escola como no mercado de trabalho e na sociedade.

Seguindo essa concepção, o mediador lança a seguinte pergunta para os colaboradores, incitando o debate:

– Então, como uma avaliação pode representar um momento de exclusão?

Tentando responder à pergunta, o colaborador Pitágoras é enfático, curto e, dramaticamente, prático quando diz:

– Ora, ela exclui quando ela reprova.

A colaboradora Ana Terra enfatiza abordagem mais psicológica na sua concepção sobre a possibilidade da avaliação representar momento de exclusão social:

– Eu acho que quando um aluno tira uma nota baixa, isso mexe com a auto-estima dele. É fato que, em um determinado aluno, uma nota baixa pode estimular a querer estudar mais, mas em outro pode dar efeito contrário.

O mediador dos trabalhos chama atenção para o fato de que não devemos ser ingênuos em acreditar que a exclusão e a evasão acontecem somente em função da

avaliação. Matruga destacou que há outros motivos de ordem social, política, econômica, individual, dentre outros, que não são objetos de estudo nesta pesquisa, mas, também, não devemos ser ingênuos em acreditar que não exista estreita relação entre avaliação e reprovação, entre avaliação e exclusão.

MATRAGA: – Voltando ao assunto da avaliação como momento de exclusão, a gente sabe que a exclusão e a evasão não acontecem somente em função da avaliação, mas que a avaliação, como se diz, é o instrumento de evidenciamento da evasão e da exclusão.

Assim, Matruga, sintetizando o pensamento do grupo, faz comentário e lança a pergunta:

MATRAGA – Então, podemos confirmar que a avaliação precisa passar por redimensionamento, e que esse redimensionamento seja feito no sentido de que a avaliação represente momento de inclusão social. [...] A nossa discussão é principalmente em função de redirecionar a nossa prática avaliativa, não é? Então, nós já constatamos muitas evidências e o que fazer para redirecionar, como fazer esse redimensionamento, como sair dessa mesmice, desse tradicionalismo, dessa postura de avaliação técnica, dessa postura racional e, realmente, colocar uma ação diferente?

Alguns colaboradores comentam a questão e apresentam suas sugestões destacando a dúvida: como realizar essa ação diferente? Como mudar a postura avaliativa.

SACRO BOSCO: – A avaliação é um processo contínuo (deve ser) e variado de verificação da aquisição de conhecimento e de construção de uma consciência política, mas para que essa prática vigore, o profissional da educação tem que ter uma outra formação: formação fundamentada no conhecimento sociológico, antropológico, filosófico e com profundo conhecimento na área específica. A sua visão deve ser aberta, holística e profundamente dialética, ou seja, para avaliar bem, você tem que ensinar bem, ter competências devidas para tal.

O que podemos acrescentar ao pensamento do colaborador Sacro Bosco é o fato de que nossa instituição de trabalho precisa investir muito mais em formação continuada dos seus atores envolvidos no fazer pedagógico. Se o Cefet-PI tem investido em formação continuada dos seus professores, é preciso investir muito mais para que renovem os conhecimentos relativos às áreas de sociologia, antropologia e filosofia, fundamentais para a prática pedagógica, e para que se desenvolva, também, essa visão holística e dialética no cotidiano escolar.

Precisamos entender as vantagens que essa postura holística pode representar, de fato, em nossa prática enquanto agentes que aspiram a mudanças no processo educacional. Assim é pertinente o que diz Behrens (2003, p.59) sobre essa temática:

O desafio dos cientistas e intelectuais no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Percebemos na perspectiva holística da educação, apresentada por Behrens (2003), que o processo valorativo vai acontecer levando em consideração o todo e propõe distanciamento da prática educativa que fragmenta e reproduz o conhecimento.

O que consideramos na prática educativa, seguindo os preceitos holísticos e atendendo aos comentários do colaborador Sacro Bosco, é trabalhar tentando seguir paradigma que priorize a reflexão, a ação consciente, a curiosidade, o espírito crítico e o questionamento, procurando encarar o ensino na perspectiva da construção do conhecimento e não da reprodução.

Destacamos, nesse momento de discussão sobre o paradigma holístico, até mesmo o fato de que a visão sistêmica da educação, de certa forma, fundamenta a pesquisa qualitativa – colaborativa que desenvolvemos com os professores do Cefet-PI, destacando que a intenção desta pesquisa é trabalhar no sentido de proporcionar ação reflexiva e de reconstrução da prática avaliativa enquanto professores e enquanto avaliadores. Lembramos que avaliação da aprendizagem, não deve ser momento estanque, momento fragmentado e isolado do processo educacional e sim prática sistêmica e contínua. Assim, na visão holística da educação, reforçando a idéia de que o processo educativo deve levar em consideração aspectos mais amplos e sistêmicos, podemos acrescentar, ainda segundo Behrens (2003, p. 60), a seguinte situação:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica, o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Apontando para essa perspectiva, destacamos a concepção de Fernandes (2004, p. 94) sobre essa perspectiva:

Uma perspectiva sistêmica nos permite perceber que estabelecer novas práticas avaliativas não deve vir desacompanhada de outros aspectos, tais como: a autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, formação continuada dos professores, valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas, respeitando-se o tempo escolar como um tempo distinto do tempo das políticas administrativas.[...] Vale ressaltar que, partindo de uma perspectiva sistêmica, quando as mudanças ocorrem de forma parcial ou fragmentada nas escolas ou nas redes escolares, seu efeito conjunto não alcança uma modificação substantiva nas práticas tradicionais arraigadas e, principalmente, nas práticas avaliativas.

Continuando com essa linha de pensamento, Fernandes (2004, p. 96) acrescenta (e para nós serve como síntese das discussões anteriores) algumas situações relevantes para as discussões em curso.

Uma mudança na avaliação dos processos de aprendizagem exige uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. Exigem também uma concepção de ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nessa perspectiva também, o erro é visto como propiciador de aprendizagens, e as dúvidas dos alunos altamente significativas e reveladoras de um envolvimento e exercício intelectuais. Dessa forma, a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e de ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e conseqüentemente do planejamento em todas as suas etapas.

O mediador dos trabalhos lança mais uma pergunta enfatizando a dificuldade de se realizar avaliação continuada em meio a tantas atribuições, que podem representar as já discutidas amarras que dificultam o trabalho do professor:

MATRAGA: – Você acha que a avaliação é difícil de ser realizada de maneira contínua em função dessas atribuições, dessa correria de conteúdos?

AMIGO: – Está na nossa formação. Nossa formação, pelo menos uma boa parte dos professores somos “conteudistas”, aí nós preparamos uma avaliação para o conjunto e não percebemos as individualidades dos alunos. Digamos, eu estou numa sala de química com quarenta alunos, vinte e cinco com notas azuis. tá ótimo, tá entendendo? Eu penso logo assim: tá bem, a minha metodologia tá boa, tá mais ou menos, tá na média, e a gente não trabalha as dificuldades que os alunos tiveram.

O mediador fala também que a própria escola, como local de atuação do professor, deve promover a formação continuada de seus professores, formação em serviço.

— Por que não? O Cefet não faz isso.

Os colaboradores reagem às considerações feitas pelo grupo e à pergunta feita pelo mediador sobre a dificuldade de se realizar a avaliação da aprendizagem de forma continuada, levando em consideração as amarras que o sistema nos impõe, da seguinte maneira:

ANA TERRA: – É, na verdade, nós não fomos preparados para isso, para avaliar.

PARCEIRO: – O Cefet tem que passar por uma reestruturação; o Cefet está caduco, mas caduco em que sentido? É no sentido do vício, ou seja, é uma avaliação viciosa.

ANA TERRA: – Nós não temos, assim, um núcleo que coordene, que junte, que faça pensar[...] porque eu acredito que eu, você e outros que estão em sala de aula temos que desenvolver um trabalho no sentido de caminhar, de evoluir. Nem todos nós estamos caducos, mas eu acho que quando aparece, aparece o Cefet enquanto instituição e nós não temos uma coisa assim que coordene esse processo todo[...]e precisa[...]

Notamos, na fala da colaboradora Ana Terra, uma situação muito pertinente: a necessidade de se criar núcleos de estudo na nossa instituição de trabalho. No Cefet-PI, há um trabalho visível de modernização física e de equipamentos, o que não podemos condenar, mas os nossos professores trabalham quase que de forma isolada, não há compartilhamento de conhecimentos, há insuficientes trabalhos pedagógicos no sentido de atualização do conhecimento.

Nessa linha da atualização do conhecimento por meio de núcleos de estudos científicos, as universidades, normalmente, constituem esses grupos, seguindo determinada linha de pesquisa, para que a instituição não fique estática, parada no tempo, “caduca”, como disse o colaborador Parceiro sobre nossa instituição, mas essa realidade ainda não acontece no Cefet-PI.

Já podemos perceber no Cefet-PI, a formação, ainda lenta, de núcleos de pesquisa científica tentando tirar esse aspecto caduco que foi colocado nas discussões, porém, é bom que se diga, ainda há certa resistência de alguns professores em aderir a esse processo de atualização do conhecimento, a essa nova visão de educação dentro dessa instituição de ensino.

Observamos na abordagem da colaboradora Ana Terra que ela não está querendo coisa absurda. Ela está querendo, em outros termos, que o Cefet-PI mantenha

trabalho de formação continuada com seus professores para que aconteça trabalho de renovação constante de conhecimentos e, conseqüentemente, de posturas pedagógicas.

O mediador comentou com os professores colaboradores sobre a necessidade desse grupo de trabalho começar ação de mudança, mesmo que ainda de forma lenta, de forma tímida, porém necessária. Alguém tem que começar para que o processo comece a acontecer e, seguramente, o reflexo vai aparecer no aluno e ele vai começar a cobrar, dos outros professores, posturas mais interessantes em relação à educação e em relação especificamente à prática avaliativa, e necessário se faz que essas posturas sejam condizentes com as situações práticas que vivenciadas na atualidade.

Estamos conscientes de que o trabalho realizado com esses professores, nas atividades de estudo, pode não representar, em princípio, mudança de postura avaliativa. O fato de termos discutido esse texto sobre avaliação da aprendizagem não assegura a transformação do agir desses professores se eles não apresentarem vontade para essa transformação ocorra. Esse processo deve ser volitivo, isto é, é preciso que aconteça de dentro para fora, é preciso que o professor tenha vontade e esteja consciente de que é preciso mudar para que se comece a pensar em nova postura frente à avaliação da aprendizagem.

Sabemos que “uma andorinha só não faz verão”, mas é preciso que uma comece o trabalho para servir de estímulo às outras, e não devemos nos esquecer, na nossa prática cotidiana de professor crítico-reflexivo, do verso antológico de Fernando Pessoa “tudo vale a pena se alma não é pequena”.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. IN: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. IN: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1996.