

AVALIAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA Evaluation: A Theoretical and Practical Approach

Elizabeth Diefenthaler Krahe ¹
Lisia Maria Fensterseifer ²
Maria Inês Leal Ghezzi ²

RESUMO

O estudo apresenta revisão teórica e análise da avaliação do processo ensino-aprendizagem observado no trabalho de professoras de ensino de 2.º e 3.º graus. As tendências "Avaliação e Maestria", "Avaliação e Prognóstico" e "Avaliação e Transferência" são vistas através de revisão bibliográfica e confrontadas com o discurso de professoras entrevistadas. As autoras concluem que as três tendências de avaliação são encontradas nas entrevistas, sem que uma delas seja predominante.

Unitermos: Avaliação, ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The study presents a theoretical review and analysis of the evaluation of the teaching-learning process, as it occurs in the work of 2nd and 3rd degree teachers. A bibliographical review of the tendencies Evaluation and Mastery, Evaluation and Prognosis, Evaluation and Transfer is made. The theoretical lines are afterwards compared with the speeches of the teachers interviewed with this purpose. The authors conclude that the three studied tendencies were found in the interviews, but no one was exclusive.

Key Words: Evaluation, Teaching-learning

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma das grandes fontes de preocupação do professor, independentemente do nível de ensino em que ele leciona.

Mas nem sempre foi assim. Épcas houve em que o ato de avaliar a aprendizagem do educando era visto como integrante natural do processo, e não um processo em si, causador de ansiedades e frustrações.

Procurou-se pesquisar alguns trabalhos já realizados. Ao lado desta visão teórica, foram entrevistadas professoras atuando em dois níveis de ensino da rede pública de educação para fundamentar a questão.

O trabalho que estamos apresentando partiu da leitura de diversos autores que, dentro dos mais variados enfoques, trabalham o tema avaliação. Procuramos uma "fórmula mágica" que resolvesse nossas dúvidas. Como vamos demonstrar através deste trabalho, não a encontramos, mas vimos possibilidades de resgatar a avaliação do lugar de angústia do educando e do educador para um ponto novamente prazeroso do processo ensino-aprendizagem.

2 ASPECTOS IDEOLÓGICOS

LUCKESI (1980) aborda a avaliação do processo ensino-aprendizagem sob o ponto de vista do conjunto do fenômeno quando da sua prática, mostrando que ela é também um mecanismo ideológico. Argumenta o autor que os educadores não questionam nem refletem o modelo de mundo em que vivem, pois nele estão inseridos afetiva e inconscientemente desde o momento em que existem como pessoas. Estão, pois, entranhados neste modelo, passando a admiti-lo como "natural". E a partir daí desenvolvem uma prática educacional caracterizada por ser acrítica. Quanto à avaliação especificamente, coloca que esta é discutida apenas sob o ponto de vista do modo como é realizada, sem nunca ser questionada acerca de seus pressupostos ideológicos.

Alguns autores, como OTT (1983), SAUL (1988) e LUCKESI (1980; 1986), afirmam que a avaliação é um processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e à eficiência dos programas educacionais; a eficácia está diretamente relacionada a valor e à viabilidade dos objetivos educacionais, estes sendo, por sua vez, dependentes do modelo social. Logo, concluem que tais objetivos não serão jamais neutros.

Estes mesmos autores ainda dizem que a eficácia do programa educacional depende da adequação

1 Professora de 2.º Grau da rede estadual; mestranda em Educação.

2 Docentes da Escola de Enfermagem da UFRGS; Mestres em Educação.

e da hierarquização dos objetivos educacionais em relação aos objetivos da sociedade. Sendo a avaliação um julgamento de valor, não deveria ela incidir sobre este "modelo social", deixando de ter uma postura ideológica passiva?

Logo, avaliar implica em julgar o modelo social. Entretanto, o que observamos na prática é o professor avaliar sem questionar para que servem os resultados.

Neste sentido, recomenda LUCKESI (1980; 1986) que o educador desenvolva um senso crítico, para saber a que e a quem está servindo. A avaliação realizada pelo professor não pode ser revestida apenas de uma tecnologia neutra, independente de ideologia. Coloca-se, então, a possibilidade do educador optar por um desses dois posicionamentos: ou a avaliação é acionada e desenvolvida tão somente a serviço da domesticação do homem, ou a favor da libertação do homem. Se reconhecemos a avaliação como "domesticadora", aceitamos que o mundo é um sistema fechado, onde o conhecimento atingiu seu limite, não havendo lugar para a pesquisa, onde as pessoas assumem seu papel conforme regras e normas; na sala de aula, acredita-se na reprodução do conhecimento já feito, na repetição de informações, na memorização e numa relação de conhecimento marcada pela autoridade. Se, entretanto, optamos por uma avaliação "libertadora" é porque acreditamos numa concepção de vida baseada no crescimento e no desenvolvimento, aceitamos o mundo como um sistema aberto a ser descoberto; dentro da sala de aula, interpreta-se o conhecimento como resultado da ação do educando na realidade que o cerca, acredita-se na capacidade de investigação, criatividade e espírito de pesquisa, o professor colabora para a independência do avaliando, através do desenvolvimento da autoconsciência do educador e educando. O autor conclui que tanto a avaliação em educação, como a própria educação, estão a serviço da sociedade e se processam ideologicamente.

Cabe, portanto, a nós que atuamos em educação nos conscientizarmos dos pressupostos que norteiam a nossa ação de avaliar, a fim de que o processo educativo não se transforme em alguma coisa fortuita e sem direção.

3 TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO

Para melhor situar a proposta de avaliação que é feita pelos atuais estudiosos do assunto, acreditamos ser pertinente a apresentação de uma visão sucinta das tendências da avaliação, tomando como referência os dados encontrados em OTT (1983) e SAUL (1985; 1988), entre outros autores.

As três tendências que descrevemos abaixo são encontradas hoje em escolas do nosso meio. Podemos afirmar que uma mesma escola e possivelmente um mesmo professor podem lançar mão de mais de uma tendência das relacionadas.

Este capítulo visa a esclarecer, de forma bastan-

te esquemática, quais são as tendências de avaliação que ocorrem no ensino, em que propostas ou visões de ensino elas se enquadram, de que maneira as avaliações são feitas e algumas de suas conseqüências.

3.1 Avaliação e Maestria

A proposta da escola conservadora, na qual encontramos a divisão "Avaliação e Maestria", baseia-se na definição de educação como "a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social..." (OTT, 1983). Visa a adaptar os alunos à sociedade, inculcar-lhes seus valores, suas tradições e diferenciações. O indivíduo só chega a ser pessoa por meio da influência da sociedade, pela aprendizagem dos valores e conhecimentos sistematizados pelas gerações anteriores.

A função da escola, nesta visão, é a socialização, isto é, a preparação do indivíduo para conciliar seus interesses e os da sociedade, aprimorando-os com vistas à coletividade.

Como características da escola conservadora, pode-se destacar a transmissão de conhecimento, a submissão à autoridade, o espírito de abnegação e sacrifício, a sistematização, a seqüência, o aprender para continuar aperfeiçoando o espírito, a preocupação com os conteúdos da ciência estabelecida, a proficiência simbólica, a disciplina da razão (desenvolvimento do raciocínio), a adaptação do aluno à sociedade e a profissionalização.

A avaliação, nesta tendência, é considerada como um processo sistemático que visa a determinar até que ponto os alunos atingem os objetivos da educação (grau).

Caracterizam a avaliação na escola conservadora: o efeito discriminatório, sacramentando desigualdades e legitimando arbitrariedades; as dimensões da personalidade do aluno são em parte o resultado dos seus sucessos e insucessos acadêmicos; três modalidades: "antes" (diagnóstica) — determina a presença de habilidades e pré-requisitos; "durante" (formativa) — verifica se os alunos estão se modificando em relação aos objetivos e identifica as principais dificuldades de aprendizagem; "depois" (somativa) — fornece informações sobre modificação do aluno após um período longo de aprendizagem, para decidir se o aluno pode passar para uma nova etapa; é sistemática e pressupõe objetivos previamente definidos; é mais ampla que mensuração, pois inclui discriminação qualitativa, quantitativa de comportamento do aluno, juízos valorativos destes comportamentos e enfatiza o grau em que o aluno alcança as metas.

Nesta escola, a educação é vista como processo de identificação e definição dos objetivos em termos de mudanças desejadas nos alunos (habilidades, conhecimento, atitudes), como planejamento e direcionamento das experiências de aprendizagem, com ênfase no processo e utilização dos resultados da avaliação para melhorar a aprendizagem e o ensino.

O procedimento da avaliação, nesta tendência,

é concretizado através da utilização de provas, registros, observação e trabalhos, e da valorização dos objetivos por meio de pesos, pressupondo também uma avaliação subjetiva do aluno através de pesos de acordo com o nível: mal — 1, médio — 2, muito bem — 5.

Assim sendo, neste tipo de escola, a avaliação tem o objetivo de identificar a intensidade das mudanças ocorridas no aluno, emitir julgamento sobre o aluno e o programa, etc., identificando problemas no aluno, relacionar aspectos diagnósticos e alternativas para superar dificuldades.

3.2 Avaliação e Prognóstico

A escola liberal, de acordo com as idéias de DEWEY (apud OTT, 1983), propõe criar as condições ambientais, selecionar os fatores favoráveis que estimulam a co-participação do estudante nas atividades, influenciando desta forma nos seus hábitos de pensamento. Deve ocupar-se das realizações que contribuam para uma sociedade mais perfeita. Tem a função de coordenar, na vida mental dos alunos, as influências que recebe dos diversos grupos sociais. Tem uma função fortalecedora, orientando o desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo e, conseqüentemente, deve ser integradora.

A educação requer significação que só pode ser adquirida por meio de atividades conscientes e participativas do contexto social. O seu objetivo básico é o desenvolvimento e isto quer dizer vida. Segundo DEWEY (apud OTT, 1983), "... é uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subseqüentes". As características desta escola são a confiança em testes e medidas, as testagens "antes e depois", a avaliação de programas e currículos objetivando prognósticos e processos decisórios, auto-avaliação, caráter discriminatório.

O conceito da avaliação nesta tendência é a de obter informações sobre o desempenho do aluno através de materiais válidos e fidedignos (testes estandarizados), ter seqüência hierárquica de ensino e apresentar preocupação maior com formas de avaliar e a comunicação e utilização de resultados.

Nesta escola, o processo educacional dá muita importância à aquisição do conhecimento já constituído e aos métodos dedutivos de pensamento.

A avaliação, nesta tendência, ocorre através da utilização de testes de medidas e da auto-avaliação.

Neste enfoque, a avaliação visa ao progresso do aluno, à compreensão do aluno, à autocompreensão do aluno, à análise do programa/sistema de ensino e à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3.3 Avaliação e Transferência

Diversos estudiosos da avaliação, como OTT (1983), SAUL (1988) e LUCKESI (1980; 1986), entre outros, afirmam que a educação libertadora é entendida como aquela que converte o educando em su-

jeito do seu próprio desenvolvimento, a serviço da comunidade; é uma escola política, no sentido de que deve capacitar as pessoas a reinterpretar a realidade.

Para esses autores, a educação é entendida como comunicação entre pessoas livres, em graus diferentes de maturação, e o sentido dessa comunicação é o próprio homem, a sua promoção. Na escola deve haver um contínuo processo de ação-reflexão-ação. O que se busca é uma educação que faça a pessoa refletir sobre si mesma, seu tempo, suas responsabilidades, levando em consideração os vários graus de captação do homem. Uma educação realmente democrática, justa e libertadora deve fazer com que cada aluno adquira consciência de sua força e responsabilidade no curso da História e possa fazer História a favor da comunidade humana, incluindo aqueles que têm sempre sido excluídos do processo.

Como características deste tipo de escola, pode-se destacar o estudo dos valores e problemas de cada grupo social através de experiências concretas visando à transformação social, a conscientização do grupo dominador de sua dominação e a conscientização do grupo dominado da exploração a que é submetido, usando ensino dialogal (comunhão e participação) para a descoberta da verdade como sempre incompleta.

O conceito da avaliação, nesta tendência, é o de ser um ato por meio do qual atribuímos valor a alguma coisa. É um processo em que afirmamos que algo não nos é indiferente, mas tem sentido para nós. É um processo que torna os alunos aptos a transferir seus conhecimentos e suas habilidades para novas tarefas, quando têm a significação de suas idéias plenamente avaliadas.

A avaliação na escola contestadora tem por características a autodeterminação, alcançar a transferência através do ensino e questionar o que o aluno pode fazer com o que aprendeu, tornando-o auto-avaliativo; a auto-avaliação deve ser feita através do diálogo. O professor necessita aprender a promover contínuos "feed-backs" para ajudar o aluno a se desenvolver. A avaliação é voltada para a transformação social e serve de instrumento de identificação de novos rumos.

Na escola contestadora, o processo educacional procura fazer o ensino baseado no concreto a partir dos conhecimentos do estudante, com leituras críticas, analisando situações e suas relações, significando-as a partir de categorias de diferentes tipos de conhecimentos, e introduzindo a investigação, a discussão e a elaboração crítica, individual e grupal.

Os passos do processo educacional são: assumir posicionamento pedagógico claro e explícito e conscientizar teórica e verdadeiramente o professor, o educador, para novos rumos da prática educacional.

A avaliação, nesta tendência, é realizada através da análise de projetos, relatórios e trabalhos de classe com o grupo de alunos e individualmente, fazendo reflexão conjunta de alunos e professor das realizações para um projeto de transformação. A avaliação deve ser um julgamento de valor sobre manifes-

tações relevantes da realidade para uma tomada de decisão, e o professor deve assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando.

Logo, a avaliação tem como finalidade verificar como o aluno lê a realidade e por que a vê de certa forma, percebe problemas, é capaz de identificar características e estabelecer analogias, formulando alternativas de solução que se refiram à sua realidade concreta (OTT, 1983).

4 CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Na medida em que os aspectos teóricos da avaliação foram estudados, surgiu a necessidade de um confronto entre teoria e prática.

Procurou-se, então, traçar um perfil do sujeito a ser entrevistado. Dentro da necessidade e exigüidade de tempo estabelecido para a consecução do trabalho, optou-se por uma entrevista gravada, semi-estruturada, enfocando o ponto de vista do professor do sexo feminino, com tempo decorrido desde a diplomação da graduação entre 5 e 15 anos, exercendo atividade docente há, no mínimo, 3 anos e trabalhando em entidade pública.

Objetivando confrontar a teoria da avaliação educacional com a prática, a fim de ilustrar a abordagem teórica, transcreveremos trechos das entrevistas realizadas.

4.1 Entrevista A

A professora entrevistada leciona História no 2.º Grau e, respondendo à pergunta sobre o que entende por avaliação, disse que a avaliação é um momento ou um conjunto de momentos, dos quais o trabalho do professor e dos alunos passa a ser unificado, para que possa exatamente medir ou não medir, mas visar até que ponto os alunos aproveitaram o trabalho, até onde o professor foi correspondido, de atender às necessidades dos alunos, e até que ponto ambos estão realmente se complementando. Acha importante que a avaliação seja constante e, principalmente, que ela não ocorra em momentos programados (provas em datas previamente estipuladas); por isso, a avaliação é o resultado de todo contato que se tem com o aluno, cada vez que ele fala, que ele escreve, que o professor fala, dita alguma linha de trabalho. Tudo isso precisa constantemente ser avaliado.

Perguntada sobre o que ela avalia, respondeu que o aspecto social do trabalho é o elemento mais importante daquilo que se pretende em sala de aula; não avalia apenas o conhecimento adquirido especificamente em História, mas o que o aluno faz com a História que está aprendendo, o que utiliza dela para compreender o espaço em que ele está e para compreender o seu papel neste espaço. Toda atividade do aluno faz parte desta avaliação, devendo ser quase individualizada e envolvendo tanto atividades orais quanto escritas.

Indagada de qual o seu ideal de avaliação, afir-

mou que a avaliação pode ser um processo tão pessoal, tão de interesse do próprio aluno e do professor na sua atividade, que ela pode deixar de existir na sua forma mais concreta. Formalmente ela deve apenas fazer parte do comportamento mental da pessoa e, automaticamente, alunos e professores vão avaliando a sua atividade cobrando uns dos outros, exigindo mais, inclusive se esta avaliação indicar resultados não totalmente satisfatórios. Isso implicaria não mais na atribuição de conceitos ou notas, que é algo que causa muita dificuldade, apenas se estaria aprovado ou não.

A entrevistada, referindo-se à maneira de como realizar sua avaliação, comentou que, eliminando a formalidade das provas bimestrais, regularmente tem-se tentado uma avaliação participativa com o aluno, na qual ele próprio comenta o seu trabalho e o do professor, tentando examinar aquilo que foi feito, se foi ou não importante para ele. Quando ela tem alguma dúvida a respeito da turma, faz algum reforço através de textos e exercícios. Isso faz com que atividades de uma aula regular, em que se utiliza exercícios, também possam ser consideradas como prova. Como existe uma obrigatoriedade de atribuição de conceitos por motivos de transferência de escola, os alunos têm que ter um resultado registrado. Considera uma avaliação melhor do que outra quando os alunos em seus trabalhos não fazem uma mera repetição dos livros que lhes apresentam. Não exige fechamento de leituras solicitadas. A professora solicita normalmente que eles escolham a leitura a ser feita, um tema, mesmo que não tenha nada ou pouco a ver com História. Esse tema, então, sendo do interesse deles, será aprofundado na forma de um novo trabalho. Na verdade, aquela leitura vai originar um resumo ou uma resposta a alguma pergunta feita e um novo trabalho, sem que ele perceba, porque estará fazendo o que gosta. Solicita sempre ao aluno que ele justifique a escolha do tema.

Diz ela que, além dos textos que são conhecidos, os alunos podem ser avaliados por fichas de leitura, exercícios e discussões feitas em aula. Os resultados ser orais, o que pode trazer um empecilho: pais ainda de uma linha conservadora pedem que seja mostrado o trabalho do filho. Nem sempre se tem por escrito o resultado deste trabalho: o professor atribui determinado conceito ao aluno, onde todas as variáveis — concretas e subjetivas — são consideradas, e pode não ser possível comprovar por escrito o conceito recebido. Isso vai exigir uma relação de confiança entre a escola e o professor. Quando isso não ocorre, pode haver uma situação de dificuldade para o professor.

4.2 Entrevista B

A professora entrevistada leciona Língua Estrangeira no 2.º Grau e, respondendo à pergunta sobre o que entende por avaliação, disse que avaliação é medir o conhecimento do aluno, se ele aprendeu ou não aqueles conhecimentos que o professor quer trans-

mitir. Não considera avaliação apenas provas, testes; acha que avaliação é muito mais do que isto: é todo comportamento do aluno, a mudança de comportamento, em que o professor vai vendo se o aluno aprendeu ou não. Diz a entrevistada que existem diferentes tipos de avaliações: testes escritos, orais, provas. Também é importante para ela medir-se a participação e o interesse do aluno, e não só uma prova. Particularmente ela trabalha enfatizando a criatividade: os alunos criam músicas e dramatizações para apresentar. Com isso, eles se esforçam, pesquisam, tentam aprender por si mesmos. A professora julga este aspecto mais importante do que uma prova escrita.

Perguntada sobre seu ideal de avaliação, afirmou que infelizmente este ideal ainda está bem longe daquilo que o professor vem fazendo. Diz ela que seria primeiro fazer uma espécie de sondagem de qual a realidade do aluno de 2.º grau, considerando itens como: nível social, sexo, idade, interesses, etc. A partir destes dados, fazer um planejamento que venha ao encontro daquilo que o aluno almeja e precisa. Externou também a entrevistada que existe ainda uma grande defasagem entre o que os professores idealizam e a prática do que fazem no colégio, sendo a avaliação a parte mais difícil. Colocou que os professores, na sua escola, têm se reunido em cadeira para fazerem as provas juntos; com isso, sente que o processo está mudando; ainda não é o ideal, mas pensa que os professores têm condições de chegar lá.

4.3 Entrevista C

A professora entrevistada leciona Enfermagem Clínica no 3.º Grau e, respondendo à pergunta sobre o que entende por avaliação, disse que a avaliação é uma forma de medir, detectar e observar o crescimento do aluno em relação ao conhecimento, principalmente em relação à quantidade e qualidade do conhecimento.

Refere a entrevistada que, na disciplina na qual atua, a avaliação compreende duas partes: o bloco teórico, que equivale a 30% da carga horária da disciplina, e os estágios. Durante o bloco teórico, o aluno é avaliado pela participação, interesse e, principalmente, pela frequência. No decorrer dos estágios, ele é avaliado por estes mesmos itens e também por uma ficha de avaliação, a que é aplicada ao final de cada campo compreendendo 18 itens, entre eles: interesse, iniciativa, produtividade, utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, etc.

Questionada ainda sobre seu ideal de avaliação, afirmou que esta deveria ser um processo no qual o aluno teria tempo para atingir os objetivos propostos dentro do seu próprio conhecimento, de forma que fosse gradualmente atingindo um conhecimento maior.

5 ANÁLISE DAS TEORIAS X ENTREVISTAS

5.1 Avaliação por Maestria

Conforme BLOOM (1975) e outros, uma avalia-

ção sistemática pressupõe previamente os objetivos, enfatizando-os, bem como os métodos, além de emitir julgamento do aluno, do programa, etc.

Neste tipo de avaliação, os objetivos possuem um peso, além de permitir a emissão de uma avaliação subjetiva do aluno, de acordo com níveis delineados pelo professor.

Isto foi observado na entrevista C, quando a entrevistada refere: *"cada um destes itens tem um peso. Este peso foi dado de acordo com a importância que este item teria na nossa avaliação como um todo"*.

Uma breve referência às características acima também foi encontrada na entrevista B, quando a professora afirma que: *"... eu entendo por avaliação (...) medir o conhecimento do aluno. Se ele aprendeu ou não os conteúdos que a gente quer transmitir"*.

Igualmente na entrevista C, lê-se que: *"a avaliação é uma forma da gente medir, da gente detectar, da gente observar o crescimento do aluno em relação ao conhecimento"*.

A entrevista C reforça o referencial teórico acima exposto: *"a avaliação compreende 18 itens..."*.

5.2 Avaliação e Prognóstico

Segundo REMMERS, GAGE e RUMMEL (1965), os propósitos da avaliação são prognósticos e obtenção de informações sobre o desempenho do aluno através de materiais válidos e fidedignos. Acreditam em testes de medida, mas consideram indispensáveis outras formas de obtenção das informações. Esta afirmativa encontra eco na entrevista B: *"... existem diferentes tipos de avaliações, testes escritos, orais provas. Também a participação e o interesse do aluno são muito importantes medir junto..."*

Os autores ainda afirmam que os próprios professores podem realizar avaliação desde que recebam ajuda sobre as maneiras de construir os instrumentos. Novamente na entrevista B foi possível verificar a veracidade desta afirmativa: *"Nós temos nos reunido em cadeira para fazermos as provas juntos, os professores"*.

Outro aspecto que REMMERS, GAGE e RUMMEL (1965) analisam é a ênfase à auto-avaliação do aluno, mas dizem que é incompleta, fazendo-se necessária avaliação do professor. A entrevista C corrobora este ponto de vista: *"Então o professor dá a sua nota, e o aluno também. Após isto é feita uma média aritmética e a nota final é colocada em intervalos"*. *"(...) ela permite que o aluno se avalie..."*. Finalmente dizem que, quando se interpreta o desempenho individual dos alunos ou da classe como um todo, o professor deve tomar em consideração as diferenças de embasamento cultural das famílias e das comunidades. Esta mesma preocupação aparece nitidamente na entrevista B quando a professora diz: *"... primeiro fazer uma espécie de sondagem de qual seria a realidade de nosso aluno de 2.º grau. Considerando itens importantes como 'background', nível social, sexo, idade, tipos de interesse do aluno ..."*.

5.3 Avaliação e Transferência

Para OTT (1983; 1987), a avaliação "é um processo em que afirmamos que algo não nos é indiferente, mas tem sentido para nós e que torna os alunos aptos a transferir seus conhecimentos e suas habilidades para novas tarefas, quando tem significação de suas idéias plenamente avaliadas".

Tal idéia aparece claramente na entrevista A, na afirmação que segue: "uma leitura que se exige por exemplo do aluno, não precisa necessariamente retornar como fichamento dela em si mesma. Uma coisa que normalmente eu peço a eles é que escolham da leitura feita um tema, mesmo que não tenha nada ou pouco tenha a ver com a História. Este tema, então, sendo do interesse deles, seja aprofundado na forma de um novo trabalho. Na verdade, aquela leitura vai originar uma resposta a alguma pergunta feita e um novo trabalho sem que ele perceba, porque está fazendo o que gosta".

Na referência teórica encontra-se a avaliação a ser realizada em análises de projetos, relatórios, trabalhos de classe com o grupo de alunos e individualmente, reflexão conjunta de aluno e professor, das realizações para um projeto de transformação.

Relacionando-a com a teoria, a entrevistada A enfatiza que o principal aspecto do seu trabalho é a avaliação do aluno, daquilo que se pretende em sala de aula, não apenas o conhecimento adquirido especificamente em História, mas o que o aluno faz e o que ele utiliza dessa História. Além disto, a professora utiliza fichas de leitura em momentos específicos da aula como, por exemplo, para esclarecer dúvidas através de textos e exercícios, troca de idéias entre colegas, para expressar posicionamento e aspecto pessoal, discussão originada de uma consulta a um material.

A entrevistada coloca, no entanto, que este tipo de avaliação se torna em determinados momentos subjetivo, dificultando um registro formal, ainda que necessário, tanto para a escola como para alguns pais de alunos.

6 CONCLUSÃO

Após o estudo dos teóricos da avaliação, em suas diversas tendências, e a análise efetuada das transcrições das entrevistas à luz das mesmas tendências, tivemos a surpresa de constatar que os dois aspectos — teórico e prático — se enquadraram mútua e quase que exclusivamente.

Com a afirmativa acima queremos dizer que para a tendência da "avaliação e maestria", identificamos fortes traços da mesma na entrevista C e alguns traços na B.

Na tendência da "avaliação e prognóstico" pudemos enquadrar com bastante nitidez a entrevistada B e, desta vez mais tenuamente, a C.

Finalmente, na "avaliação e transferência" ficou evidenciada uma nova proposta de ensino e aprendizagem, através da entrevistada A. No entanto, foi pos-

sível observar que esta nova proposta, quando posta em prática, se depara com sérias dificuldades oriundas da postura tradicional da própria escola e da família do educando.

As linhas pedagógicas que emergem das propostas de avaliação encontradas nestas entrevistas vieram corroborar um pensamento que tínhamos em relação à avaliação realizada em nosso meio escolar. Acreditamos que esta se enquadra ainda, em expressivo número, na classificação de "domesticadora" (LUCKESI, 1980; 1986), uma vez que não propicia momentos de ação-reflexão-ação sobre a realidade, e sim somente uma reflexão sem posteriores propostas de mudanças.

Àqueles que durante o desenvolvimento de suas atividades profissionais trabalham com momentos formais ou informais de avaliação, sugerimos a reflexão sobre as propostas de "avaliação e transferência", as quais nos permitam atingir o ideal colocado na introdução do trabalho, segundo o qual a avaliação é um momento de transferência de conhecimentos adquiridos para novas tarefas (OTT, 1983; 1987), além de um ponto prazeroso no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS. Centro de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. *Curso de atualização em avaliação educacional*. Porto Alegre, 1980.
- 2 LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 15, n. 60, p. 3-90, abr./jul. 1986.
- 3 ———. Compreensão filosófica e prática educacional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1980, Curitiba. *Avaliação em Educação*. Curitiba, 1980. (Documento n. 15)
- 4 OTT, Margot Bertoluci. *Tendências ideológicas no ensino de 1.º grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1983. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 5 ———. A avaliação — uma aproximação provisória. In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Avaliação educacional: necessidades e tendências*. Vitória: Universidade do Espírito Santo, 1984.
- 6 ———. Práticas avaliativas: adesão ou libertação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 15, n. 60, p. 3-90, abr./jul. 1986.
- 7 OTT, Margot B., MORAES, Vera R. P., ROCHA, Silvio J. S. *Trabalho e avaliação: realidade e perspectivas nas escolas técnicas e industriais*. Porto Alegre: INEP/UFRGS, 1987.
- 8 REMMERS, H. H., GAGE, N. L., RUMMEL, J. F. *A practical introduction to measurement and evaluation*. New York: Harper & Row, 1966.
- 9 REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Avaliando a avaliação. Brasília: AEC do Brasil, v. 15, n. 60, abr./jul. 1986.
- 10 SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. São Paulo: PUC-SP, 1985. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)
- 11 ———. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- 12 WERNECK, Rudg Vera. *A ideologia na educação*. Petrópolis: Vozes, 1982.

Endereço do autor: Elizabeth Diefenthaler Krahe
Author's Address: Rua Ramiro Barcelos, 910, sala 604
— 90210 PORTO ALEGRE/RS — BRASIL