

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEGAGOGIA

PAULA REGINA DA COSTA DE SANT'ANA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UMA  
PERSPECTIVA TRADICIONAL**

Rio de Janeiro  
Julho/2008

PAULA REGINA DA COSTA DE SANT'ANA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UMA  
PERSPECTIVA TRADICIONAL**

Monografia apresentada à Escola de Educação da  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como  
requisito principal para a obtenção do grau de Licenciatura  
Plena em Pedagogia.

Orientadora: Professora Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro  
Julho/2008

*A Deus, que está acima de todas as coisas.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais que com todo o carinho me incentivaram a ingressar na vida acadêmica e se mostraram sempre presentes nessa caminhada.*

*À minha vovó Flor que com toda a sua experiência de vida, me educou e me mostrou o valor da perseverança e da luta por um ideal a cada dia.*

*À minha dinda Mariza que, com sua simplicidade e amor foi um exemplo de dedicação e cumplicidade, permitindo que eu crescesse não só como ser humano, mas também como futuro profissional.*

*Aos meus companheiros de curso que não permitiram que eu desistisse perante as dificuldades.*

*Aos professores que tornaram possível a realização de um sonho.*

*À minha orientadora Cláudia, que me acolheu num gesto de carinho, compreensão e confiança.*

*À professora Janaína, diretora da Escola de Educação, que com toda a sua sutileza, me deu apoio para que fosse possível a superação dos desafios.*

*A pior maneira de preparar os jovens para a vida é colocá-los numa estufa e impedi-los de errar e sofrer.*

Augusto Curry, 2003.

## RESUMO

O presente trabalho nos traz uma reflexão acerca de uma questão muito polêmica e complexa: a avaliação da aprendizagem escolar com uma abordagem tradicional. Faz apontamentos sobre essa temática, iniciando pelo contexto social, onde estamos submetidos diariamente, tanto de forma ativa quanto passiva, às mais diversas formas de avaliação. Levanta características sobre o método tradicional e traz conceitos de avaliação na visão de diferentes autores. Mostra como essa questão atualmente é tratada na prática e como de fato deveria ser concebida. Analisa a visão do educando de acordo com o medo causado pela prova, contrastando com a ausência desse instrumento no processo educativo. Cita o papel dos professores, dos alunos e da escola de um modo geral no que tange à tal problemática. Ressalta também que a relação sucesso-fracasso decorrente da avaliação escolar encontra-se concomitante com a relação sucesso-fracasso social. Transpassa pela construção da identidade no espaço escolar e a influência do método avaliativo no desenvolvimento do aluno. Apresenta a relevância do erro no processo de ensino-aprendizagem.

### Palavras - chave:

Avaliação – Prova – Fracasso/sucesso escolar.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1 – A EXPRESSÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR</b> .....	10
1.1 – A função da escola .....	10
1.2 – Construção da identidade .....	14
<b>CAPÍTULO 2 – O QUE SE ENTENDE POR AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?</b> .....	17
2.1 – A avaliação numa perspectiva tradicional .....	17
2.2 – A avaliação numa perspectiva acolhedora .....	19
2.3 – O papel de quem educa .....	21
2.4 – Em busca do sucesso .....	23
<b>CAPÍTULO 3 – O “FANTASMA” DA PROVA</b> .....	25
3.1 – A análise das entrevistas .....	25
3.2 – O medo e a autocensura .....	28
<b>CAPÍTULO 4 – ERRAR É HUMANO?</b> .....	30
4.1 – A questão do erro .....	30
4.2 – Educação pra quem? .....	33
4.3 – O fracasso escolar e social .....	35
4.4 – Escola sem avaliação .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41

## INTRODUÇÃO

A realidade social em que estamos inseridos nos submete a enfrentar diariamente situações das mais diversas naturezas tendo como finalidade avaliar o nosso comportamento, nossas atitudes, a forma como vivemos etc. O tempo todo temos que tomar decisões sobre coisas banais ou coisas de extrema importância para nós. Desde um produto de supermercado que escolhemos ou que profissão devemos seguir, seja o que for, antes da decisão final, recorremos a um processo de análise avaliativa. O ato de avaliar está tão presente em nosso cotidiano que nem sequer nos damos conta que, numa simples análise de um produto do supermercado, estamos avaliando o preço, a marca, a qualidade, etc., para sabermos se ele é bom ou não, se é de muita ou pouca utilidade, se o preço é alto, entre outros critérios. O mesmo ocorre quando optamos pela carreira que vamos seguir. Antes de tomarmos a decisão, avaliamos a sua relevância para o nosso futuro, se nos dará retorno financeiro que proporcione uma vida estável, etc. E ainda, quando nos candidatamos a uma vaga para emprego, nos submetemos a uma bateria de avaliações, tais como: entrevistas, avaliações físicas, psicológicas, provas escritas e orais, dinâmicas de grupo, etc. Enfim, a nossa realidade está repleta de situações como estas, ora estamos na posição de avaliador, ora somos nós que estamos sendo avaliados.

Naturalmente, quando se trata da área de educação, também não é diferente. A freqüente situação de avaliação está presente no espaço escolar e é motivo de muita preocupação entre aqueles envolvidos no processo educativo. Não é raro percebermos ao ser anunciado que determinada tarefa irá "valer nota" alunos preocupados, tensos, ansiosos, roendo as unhas, etc. Essas e outras reações são muito comuns quando o assunto é avaliação, mais especificamente quando falamos em Prova. Um instrumento que sempre esteve e parece que ainda irá perdurar por muitos e muitos anos na vida escolar dos estudantes. Este é tido como o principal instrumento utilizado na maioria das instituições escolares (mesmo as que não se dizem adotar o método tradicional), cada vez mais voltado para verificar a aprendizagem dos conteúdos apresentados em sala de aula, conteúdos estes baseados fundamentalmente nos livros didáticos. O problema não se encontra na aplicação



do instrumento, e sim na forma como ele é concebido, nesse caso como sinônimo de medir. A concepção de avaliação, diante desse quadro, é deturpada e se resume no desempenho do aluno durante as provas. Se o mesmo for bem na prova, ou seja, se conseguir acumular a quantidade de pontos necessária para a obtenção de uma nota favorável, logo será aprovado. E por que isso ocorre? Isto ocorre devido à grande demanda de alunos inseridos nas instituições escolares, o que torna cada vez mais complexo acompanhar individualmente o desenvolvimento deles. A partir daí, a avaliação incorpora um caráter quantitativo, e se traduz na soma de pontos obtidos por cada aluno durante a permanência na série escolar correspondente. Os alunos, por sua vez, também passaram a ser identificados com números e as classes em que são agrupados se dividem de acordo com o nível de aprendizado. O fator determinante para rotulação do aluno como bom ou ruim é estabelecido pela sua classificação na prova. E é justamente por essa razão que o momento da prova, por ser crucial para o sucesso ou fracasso do educando é tido como um momento tão temido pela maioria dos estudantes.

O assunto aqui apresentado, bem como a polêmica que o envolve é uma questão que merece atenção, pois faz parte da vida de todos nós. O sentimento de insegurança, por exemplo, por estar em uma situação em que não se pode errar, pois esse erro pode ser fatal por custar a sua derrota ou a sua vitória, certamente já se fez presente em algum momento de nossa vida. É comum que o medo ocorra nesse momento, já que a confiança em nós mesmos, bem como no conhecimento que temos não é tão levado em consideração dentro do contexto escolar, pois geralmente já existe um padrão pré-estabelecido pelo professor e o que respondemos deve estar de acordo com o que é solicitado por ele. O padrão não é, na verdade, estabelecido pelo professor, o que ele faz é seguir à risca o que está no currículo, o que está no programa, inclusive com determinação de tempo. E acaba sendo ele o propagador dessa forma padronizada de ensinar. No entanto, as normas são ditadas por ele e qualquer outro tipo de colocação que não siga esse “modelo” é desconsiderado, sendo visto como erro. O fato é que estamos tão enraizados na “cultura cadernal”, ou seja, na *reprodução* do conhecimento ao invés da *produção* que, por medo de mostrar o que sabemos, acabamos sempre nos submetendo a o que o professor quer que seja respondido.

Busco através desse trabalho, de uma forma geral, analisar as possibilidades e desafios que a avaliação traz. Para percorrer esse caminho pretendo então, como objetivo geral: apontar a possibilidade de uma prática avaliativa mais democrática. Como objetivos específicos, pretendo: discutir sobre como a escola, alunos e professores concebem e lidam com a avaliação a partir da prova; discutir a questão do erro no processo de ensino-aprendizagem; discutir a relação entre fracasso e avaliação.

A metodologia empregada aqui tem o intuito de alcançar os objetivos descritos anteriormente. O interesse em realizar este trabalho foi motivado principalmente pela curiosidade em saber qual é a representação que as pessoas têm a respeito da prova. Na tentativa de sanar essa curiosidade, foi necessário fazer uma pesquisa de campo, através de entrevista a algumas pessoas que já tenham passado ou estejam passando por processo de escolarização. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente. A resposta de cada entrevistado encontra-se em anexo. A partir de então, foram surgindo dúvidas que, por conseguinte, procurou-se entender contando com o auxílio das obras de alguns teóricos que buscam discutir sobre a questão abordada, dentre eles destacam-se: Luckesi, Maria Teresa Esteban, Philippe Perrenoud, Vasco Moretto, Elvira Souza. A contribuição desses, além de outros estudiosos, foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, trazendo as idéias principais contidas aqui.

Para tanto, foi feito um levantamento teórico tendo por base a perspectiva de cada um dos estudiosos no que tange à Avaliação da Aprendizagem. A pesquisa bibliográfica gira em torno de estudos de livros, artigos, revistas, que tratam especialmente da questão. Os resultados obtidos visam comprovar, comparar e complementar a argumentação sobre o assunto abordado.

# CAPÍTULO 1

## A EXPRESSÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR

### 1.1 – A FUNÇÃO DA ESCOLA

Neste início do capítulo a discussão gira em torno da função da instituição escolar em detrimento do processo avaliativo, bem como a formação do educando no âmbito escolar e social.

A realidade escolar brasileira tem um vasto histórico de denúncias de precariedade no que se concerne à educação popular, e propostas de melhoria sempre fizeram parte do discurso político. Tais propostas têm como objetivo, através da democratização do ensino, promover a igualdade social. A questão da melhoria do ensino, como aponta Soares (1991) ora se mostrava a favor da *quantidade*, como o aumento de ofertas educacionais, ora a favor da *qualidade*, com o aperfeiçoamento educacional. O problema é que a democratização do ensino se vê bem distante da realidade, já que não há escola para todos. A escola não suporta a demanda por acesso à educação.

A instituição escolar de acordo com as idéias de Perrenoud (1999 apud FERNANDES, 2004, p. 95) tem como função, sobretudo, perpetuar o conhecimento produzido socialmente. Devido ao seu papel socializador, ela deve, portanto, incluir o indivíduo na sociedade, permitindo que ele cresça e enriqueça como sujeito e se torne um ser consciente e responsável. Portanto, para ser coerente com tal função, o ato avaliativo deve girar em torno da formação moral, social e relacional do aluno.

Ao pensar em uma mudança na avaliação, visando um caráter formativo, Perrenoud (1999 apud FERNANDES, 2004, p. 94) ressalta a necessidade que esta se dê de maneira radical. Uma mudança radical, por sua vez, não caminha só, pois para o estabelecimento de novas práticas outros aspectos são levados em conta, tais como: mudanças no currículo, na

formação dos professores, nas propostas pedagógicas, etc. E, no entanto, para que ocorra uma mudança significativa, é necessário que seja feita como um todo e não apenas de forma parcial. Porém, este se revela um caminho muito delicado e pouco provável de obtenção do sucesso.

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: “Não mexa na minha avaliação!” (PERRENOUD, 1999, p.145).

Perrenoud (1999, p.146) diz ainda que “ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola”. Para ele, a avaliação ocupa a posição central em um octógono, onde outros aspectos são interligados, interdependentes, tais como: organizações, planejamentos, políticas, métodos, etc.

O discurso em defesa da avaliação formativa é válido. O fato é que a teoria não condiz com a prática. O que costumamos ver na realidade escolar é muito diferente do que idealizamos, como critica Fernandes (2004, p.95):

Há uma incoerência entre o discurso, o desejo e as práticas ainda incorporadas nos agentes educacionais. O *habitus* incorporado pelos profissionais traz em si, ainda, um modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu ainda e não o que já foi aprendido pelos alunos.

A instituição escolar que tem como pretensão cumprir seu papel socializador deve ter consciência do papel includente que compete à prática avaliativa. Segundo Luckesi

(2006), a avaliação inclusiva é aquela que não segrega, nem classifica, ao contrário, é aquela que gera um diagnóstico e serve para trazer uma melhora no que diz respeito ao aprendizado. Sem esse diagnóstico não há a mínima possibilidade do processo avaliativo alcançar o relativo sucesso.

A avaliação, conforme apontou Perrenoud (1999), deve ser, no entanto, *formativa* (vista como um processo), onde são avaliados, além dos conteúdos aprendidos, valores e atitudes. Logo, o ensino deve permitir a participação do aluno, a fim de torná-lo um sujeito crítico, criativo, autônomo, e capaz de tomar decisões. Fernandes (2004, p. 97) dita as finalidades desse tipo de avaliação:

A avaliação formativa refere-se ao processo de avaliação que sirva para o aluno aprender. A avaliação formativa acontece todo o tempo, fazendo parte do aprendizado cotidiano do aluno e englobando tanto as aprendizagens relativas aos conhecimentos, tanto nas dimensões conceitual e procedimental quanto no nível do aprendizado de valores e atitudes.

Em se tratando ainda de avaliação formativa, tendo em vista o seu papel no que tange ao desenvolvimento do aluno, ou seja, o papel de formá-lo para a vida, a instituição escolar deve levar em consideração a importância da integração do aluno em seu meio, da sua efetiva participação nas atividades escolares. Com isso, o primeiro gesto cabível é o gesto de aceitação. Além do mais, a instituição deve estar preparada para valorizar a cultura que o aluno traz consigo, os conhecimentos prévios que ele possui. Pois as experiências que já têm, compartilhadas com as de outros favorece o seu crescimento como sujeito.

Segundo Linhares, Lemos, e Agarez (1999): “*Não se exclui apenas negando vaga. Exclui-se, também, e principalmente, mantendo o aluno num ostracismo dentro da escola, não incorporando-o nas atividades, considerando-o um espectro na sala de aula*” (p.13). Segundo as mesmas: “*Os movimentos de integração e de inclusão, mal constituídos, acabam por reforçar a exclusão e o estigma*” (p.22). Assim, um professor que ensina determinado conteúdo para uma turma, estipulando um limite de tempo, e depois de alguns

instantes considera a “matéria dada”, está equivocado ao pensar que todos aprenderam, que todos absorveram os conhecimentos da mesma forma, com a mesma intensidade, como mesmo ritmo, etc. Até porque ninguém é igual a ninguém, e se forçar a acreditar que isso é possível, ele estará beneficiando uns e prejudicando outros, mesmo que essa não seja a sua intenção. Ao aplicar uma prova, um teste, ou qualquer outro instrumento de avaliação, o docente não pode considerar apenas uma resposta correta, por exemplo, desconsiderando a manifestação daqueles que tiveram um ponto de vista diferente da maioria. Ao contrário, ele deve intervir para compreender a linha de raciocínio daquele aluno para chegar a tal resposta. Pode ocorrer, como é habitual, da própria questão não ter sido clara para ele, por não ter sido bem elaborada. Lembrando que ele é a figura chave nesse processo.

Vale ressaltar, em relação ao espaço escolar, que este não consiste exclusivamente em um local de “adestramento” das habilidades escolares, como defendem as autoras Linhares, Lemos e Agarez (1999, p.36):

(...) a escola, mais do que um local onde desenvolvem as habilidades escolares através de métodos e técnicas especializados, é para a maioria, o único local possível de vivência social onde têm a oportunidade de interagir, com seus pares no exercício da cidadania.

## 1.2 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

**O segundo segmento abordará a influência da instituição escolar no processo de formação da identidade do aluno.**

A escola constitui-se em um espaço de vital relevância na vida de um indivíduo, pois dentre inúmeros fatores, “fornece” uma educação, que abrange todo o conhecimento necessário à vida do sujeito, a “educação formal” e que se dá concomitante com a educação da família; quer dizer, enquanto estamos crescendo, nos desenvolvendo fisicamente, emocionalmente, como sujeitos, respaldados por uma educação familiar, ao mesmo tempo estamos fazendo parte do contexto escolar, usufruindo da educação que provém deste meio. Portanto, devido ao tempo que passamos de nossas vidas nesse espaço, juntamente com as coisas que nele aprendemos, não podemos dizer que a educação escolar não retribui também para a construção da nossa identidade. Uma identidade não só escolar, como também uma identidade social, se é que se pode assim dizer.

A escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade. Experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos se plasmam nos diversos discursos que se cruzam em seu cotidiano, pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas. (ESTEBAN, 1999, p.14).

Através da escola, ou melhor, da experiência que temos com aqueles que interagimos no espaço escolar, é possível construirmos a imagem que temos de nós mesmos. Pode ser ela otimista ou pessimista, ou melhor, construtiva ou destrutiva. Uma imagem que muitas vezes torna-se difícil desvencilhar no decorrer da vida, bem como as expectativas que giram em torno dela. Quem pode dizer que um bom aluno será um fracassado na vida? Quem pode dizer que um mau aluno terá sucesso profissional? Tudo vai depender de como somos vistos pelos outros, pois tendemos a internalizar e assim a expressar a forma com somos vistos pelos outros, como um espelho, ou seja, nós refletimos a imagem que nos é passada de nós mesmos.

As idéias apresentadas anteriormente estão de acordo com as idéias de Silva (1996). Segundo ela, é no espaço escolar que o sentimento de sucesso ou de fracasso começa a ser introjetado em nós. Desde cedo, quando ingressamos nessa vida escolar, nos habituamos a uma realidade que põe em primeiro plano certos valores em detrimento de outros, como é o caso da competição, por exemplo. Fator que é valorizado, reforçado de forma imperceptível, sobretudo através da visão avaliadora do professor. Uma realidade que vai de encontro ao ideal democrático. É perceptível o tratamento diferenciado dado pelo professor, uma vez que estimula aqueles que são mais aptos, em geral os que mais acertam, tiram boas notas e conseqüentemente desvalorizando os menos aptos, os que têm mais dificuldade de alcançar os requisitos para ser um bom aluno. Assim, aqueles que são mais valorizados tendem a melhor se adaptar e alcançar relativo sucesso, em contrapartida as outras acabam sendo eliminadas, exterminadas do contexto escolar, não tendo a mínima chance de obter sucesso. Como afirma a autora, ao invés de se “*escolarizarem*”, se “*desescolarizam*” (p.3). O espírito de competição instaurado na escola tende a valorizar apenas os “melhores” e é ainda neste tipo de escola que alguns descobrem desde cedo a sua “*superioridade*” e os outros, a sua “*inferioridade*”, devido ao juízo daquele que é apto e o que não é (p.4).

Com isso, conforme argumenta Lima (2003), o aluno que é categorizado como menos capaz de aprender é tido como “*indivíduo que ‘porta’(carrega, traz consigo) a incapacidade de aprender como parte de sua pessoa, não como alguém que não está aprendendo uma determinada coisa, em determinado momento*” (p.19). É como se fosse uma “*condição permanente do indivíduo*”

De acordo com as teorias do desenvolvimento humano de Jean Piaget, estudadas no decorrer do curso de Pedagogia, a fase da adolescência é uma fase marcada pela “*contestação*”. Porém, muitas vezes os próprios professores - aqueles que deveriam propiciar a expressão de suas idéias - são exatamente os que censuram essas manifestações, através de suas atitudes autoritárias. É como se podasse os galhos de uma árvore, impedindo-a de florescer. Segundo Esteban (1999, p.16): “*a avaliação, que impede a*



*expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola". De repente, ele teria muito a apresentar, a se expressar, mas se sente vetado, censurado pela postura do professor.*

Os alunos se sentem rejeitados, uma vez que não alcançam os objetivos de aprendizagem traçados pelo professor. Portanto, os que mais deixam a desejar em relação à avaliação, estão sujeitos a serem cada vez mais impedidos de participar das atividades presentes no espaço escolar. Os que ficam aquém das expectativas, geralmente são aqueles que possuem um vasto histórico de reprovação, e conseqüentemente, são considerados "casos perdidos". Uma das conseqüências dessa situação é o aluno fazer um mau juízo de valor da sua própria pessoa, em virtude do seu insucesso escolar.

Entretanto, as regras que norteiam a avaliação na escola, avaliação que diz respeito ao indivíduo como aluno, não são claras para a criança. Muitas vezes, a avaliação feita pelo professor em relação a uma aprendizagem que não se efetuou, pode ser percebida pelo aluno como uma avaliação negativa da sua pessoa. (LIMA, 2003, p.9).

## CAPÍTULO 2

### O QUE SE ENTENDE POR AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

#### 2.1 – AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA TRADICIONAL

Esta primeira parte do capítulo traz alguns apontamentos que vêm a caracterizar o método tradicional de ensino, bem como a forma de avaliar o aluno através de seus parâmetros.

De acordo com uma perspectiva de ensino e aprendizagem tradicional, como Paulo Freire chamava de “*Educação Bancária*”, o aluno aprende de forma mecânica. É como se seguisse um roteiro: ouvir, copiar, decorar e transcrever. Aqui o aluno não é estimulado a aprender, a entender o que é dito, a raciocinar, pelo contrário, ele é treinado, adestrado. Baseado nesse princípio, o professor transmite todo o conteúdo, que não passa de uma rajada de informações a serem absorvidas, e no momento da prova, a hora que o aluno deve mostrar o que sabe, ele acaba apenas transcrevendo tudo aquilo que foi copiado no caderno e, por não ter assimilado, faz uso da estratégia de “decoreba”. O aluno é submisso ao professor que, além de autoritário, mal possui critérios para correção ou quando contém, este não é revelado àquele que aprende. O aluno, por sua vez, responde as questões de acordo com a vontade do professor, que determina, através dos valores ensinados em sala de aula, o que deve ser respondido. É o método denominado por Moreto (2001) como “método toma-lá-dá-cá”.

Na perspectiva tradicional, como se pode notar, os alunos exercem o papel de meros receptores dos conteúdos transmitidos pelo professor, conteúdos estes que devem ser transcritos no momento da avaliação, mais especificamente a prova. Vista como o principal instrumento avaliativo em uma linha tradicional, a prova costuma ser muito utilizada como

forma de opressão, numa tentativa de disciplinar a turma, assumindo assim um “*caráter punitivo*”. Como aponta Lima (2003): “*Desde o início da história da escola, encontramos práticas avaliativas que incluem a punição, inclusive física*” (p.10). Diante desse argumento, quem não lembra da época da palmatória?

Os conhecimentos, transmitidos como verdade absoluta, encontram-se separados da real vivência do aluno. Não há a preocupação na apreensão da realidade, pelo contrário, utiliza-se o livro didático de forma indissociável da vida do aluno. A abordagem de qualquer conteúdo só é válida se for fundamentado através dele. Só tem valor o que dele é extraído. A transmissão dos conteúdos é o fator mais importante dessa tendência, com a crença de que a única forma de saber se eles foram absorvidos é através da prova, quando o aluno repete tudo o que foi arquivado em sua mente durante as aulas. O professor é uma figura autoritária que detém tudo o que é mais valioso para o educando: todo o conhecimento necessário para o seu progresso. Nessa perspectiva, a avaliação toma um caráter seletivo, classificatório, excludente.

## 2.2 – AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ACOLHEDORA

A segunda parte busca o conceito de avaliação da aprendizagem de acordo com as idéias de Luckesi. Este faz uma abordagem do que considera ideal em se tratando de avaliação, criticando a prática vigente.

A polêmica em torno da avaliação da aprendizagem se deve principalmente ao fato da teoria não condizer com o que se aplica na prática. O que se pretende com a avaliação, na teoria, é totalmente o oposto do que é entendido quando se faz uso da mesma. Luckesi (2006, p.18) define avaliação escolar como: “*Um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões*”. Segundo o autor, se não houver um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem, não significa avaliação.

Há uma preocupação acerca da concepção equivocada no que se concerne à avaliação da aprendizagem. Luckesi (2000) faz apontamentos a favor do que acredita ser a maneira mais coerente de se avaliar, indo contra uma visão deturpada, uma visão que, segundo o mesmo, não pode continuar em vigor. É comum, na nossa na realidade escolar, que o conceito de avaliação seja mal interpretado, causando divergências sobre a forma de se avaliar e, conseqüentemente, danos ao desempenho dos que se submetem a tal ato. Em razão disso, Luckesi atenta para o fato de que avaliação não significa confecção de provas e testes.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz pra dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (p.7).

Contudo, não é raro as pessoas relacionarem avaliação com exames e reprovação. A aprovação ou reprovação do aluno, tendo em vista a avaliação tradicional, é determinada

através de notas que são lançadas de acordo com a quantidade de pontos obtidos nas provas e nos testes. A exclusão dos menos aptos e a promoção dos mais aptos se devem à “colocação” de cada um no quadro de notas. Luckesi (2006) considera esse tipo de prática antidemocrática e autoritária, uma vez que é centrada na figura do professor e no sistema de ensino e não em quem aprende.

Para Luckesi (2000), o ato de avaliar não se restringe somente a um recurso educativo no âmbito escolar, mas também é fundamental na construção dos sujeitos envolvidos nesta prática. O autor compreende avaliação da aprendizagem também como: *“Um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida”* (p.7).

Luckesi (2000) ainda aponta as seguintes etapas que caracterizam a avaliação da aprendizagem. Antes de qualquer coisa o avaliador deve ter *“disposição para acolher”* o educando, ou seja, estar aberto para recebê-lo como é. Feito isso, é possível então seguir para o segundo passo: *“diagnosticar”*. Para se obter o diagnóstico, deve-se coletar dados relevantes que configurem o estado de aprendizagem do educando. O avaliador deve estar atento à utilização de um instrumento de coleta de dados. Ele deve ser adequado e bem utilizado afim de que se colete com qualidade os dados necessários ao processo avaliativo. A partir dos dados coletados, surge a necessidade de saber se o estado de aprendizagem que o aluno se encontra é satisfatório ou não. Logo, parte-se para outro fator: *“qualificar”*. A atribuição de uma qualidade positiva ou negativa é estabelecida a partir de um padrão, que se baseia no planejamento de ensino e na teoria pedagógica, que é o suporte da prática pedagógica. Feito isto, abre-se caminho para próxima etapa que completa o ato de avaliar: *“tomar uma decisão”*. O ato de decidir se dá em função de um objetivo que se tem a alcançar e deve ser um ato dialógico, pois se trata de pessoas e não objetos.

Tendo em vista as etapas necessárias a uma avaliação efetiva, Luckesi (2000) resume em poucas palavras o ato de avaliar, considerando-o como: *“um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”* (p.8).

## 2.3 - O PAPEL DE QUEM EDUCA

O terceiro sub-item revela como professores concebem o ato de avaliar, levando em conta os instrumentos utilizados para este fim, e ainda mostra a visão dos pais em relação a esta prática.

De uma maneira geral, a avaliação da aprendizagem é um ato angustiante para os alunos, contudo, é igualmente complexa para os professores. Toda a polêmica despertada em relação à avaliação vem no intuito de questionar sobre o seu papel no processo de aprendizagem. Ao caracterizar todo esse processo como algo angustiante, Moreto (2001) se refere à forma como o professor lida com a utilização do instrumento avaliativo, no caso, a prova. Para ele:

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse (IDEM, p.93).

Como se pode notar, através do discurso do autor, o docente tem em mãos uma difícil missão de transformar o processo avaliativo em um processo prazeroso. Tal instrumento, quando utilizado de maneira indevida, influencia de maneira negativa na aprendizagem. Moreto faz apontamentos sobre o caráter repressivo que a avaliação tem incorporado. A prova, por exemplo, geralmente é tida como meio de garantir a disciplina na sala de aula. Ao ameaçar a aplicação de uma “prova surpresa” quando os alunos estão muito agitados ou alertá-los sobre determinado conteúdo que irá cair na prova, incita a idéia de que essa é a única forma de mantê-los atentos à aula. Esse tipo de atitude tende a tornar exclusivamente mecânico o modo como se aprende, e conseqüentemente, a aprendizagem destituída de significado não traz nenhum benefício ao desenvolvimento cognitivo do educando. Pelo

contrário, faz com que testes, provas, entre outros instrumentos avaliativos sejam cada vez mais temidos por parte dos que aprendem. Supõe-se, então, que o aluno tenha interesse em estudar sob a ameaça de não obter uma boa classificação, uma boa nota, que poderá resultar na sua reprovação. Por isso, não havendo a obrigação de estudar, já que o conteúdo não será cobrado na prova, o aluno não encontra razão para dedicar-se aos estudos. Nesse caso, pode-se dizer que o momento de fazer a prova, ao invés de ser um momento privilegiado do processo educativo, se traduz em “hora do acerto de contas”, como afirma o autor.

Moretto (2001, p.10) discursa: *“Avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo do ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende”*. Diante dessa afirmativa, fica evidente a dificuldade que os educadores encontram para incorporar a avaliação - no que tange ao uso de instrumentos para este fim - ao processo de ensino. Na verdade, não deveria ser assim, uma vez que o momento de avaliar, neste caso, o momento de realizar a prova como verificação da aprendizagem, deveria servir para complementar o processo geral e não ser um elemento apenas “quantificador” desse processo.

Além da angústia compartilhada entre professores e alunos, outros que também sofrem influência desse processo são os pais. De certa forma eles sofrem quando seus filhos obtêm um conceito insatisfatório. A maioria deles anseia pelo bom resultado das avaliações dos filhos, e geralmente oferecem certas recompensas quando estes desejos são atendidos. Na maioria das vezes o que importa é a nota final, independente do desempenho deles durante todo o processo. Isso mostra que somente o aspecto quantitativo é levado em conta. O que não percebem, no entanto, é que muitas vezes a nota não representa de fato a situação real do processo de aprendizagem, esta nem sempre corresponde ao que foi absorvido pelo aluno. Mas mesmo assim se dão por satisfeitos ao verem o “suposto” bom resultado dos filhos.

## 2.4 – EM BUSCA DO SUCESSO

O presente item faz uma análise, baseada no discurso de Moreto acerca das características do ensino que podem acarretar no que ele denomina “pseudo sucesso” ou alcançar o “real sucesso”.

Baseado nas várias situações envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, Moretto (2001) faz apontamentos sobre alguns fatores que, dependendo da maneira como são direcionados, podem resultar no que ele chama de “*pseudo sucesso*” no ensinar e no aprender. Revela, por exemplo, o abuso da técnica de memorização que ocorre, inclusive, com muita frequência nas escolas tradicionais. Esse apelo à memorização, técnica popularmente conhecida como “decoreba”, é justificada por conteúdos que são destituídos de significado, pois são descontextualizados da real vivência do educando. A obtenção de uma boa nota também não é sinônimo de sucesso, pois só o resultado em si não engloba uma série de complexidades existente no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, é equivocado pensar que uma boa nota implica necessariamente no bom aproveitamento dos conteúdos abordados em aula.

(...) mesmo que sejam respondidas corretamente (segundo as expectativas dos professores), os resultados não significarão, por si só, sucesso no ensinar; pois há nisso um falso pressuposto, isto é, “se o aluno respondeu corretamente, é porque ele aprendeu a matéria, e por isso podemos dizer que ele sabe o que foi ensinado” (MORETTO, 2001, p.16).

Caminhando ainda nesta linha de raciocínio, um outro fator que produz a falsa idéia de sucesso, diz respeito à representação dos papéis do educador e do educando. O primeiro representa aquele que fala incessantemente, dispersando todas as informações necessárias ao conhecimento do educando, que por sua vez faz as devidas anotações que serão repetidas no ato da prova.

Em contrapartida, Moretto (2001) indica agora fatores que vêm a possibilitar o que ele denomina como “*real sucesso*”. O primeiro fator está relacionado à necessidade de clareza dos objetivos a serem alcançados pelo professor no processo de ensino. Isso é de



vital importância para a escolha adequada das estratégias de ensino a serem aplicadas. Conforme defende o autor: “*Se ele sabe o que deseja ensinar, certamente encontrará formas para fazê-lo*” (p. 17). Com isso, será possível fazer uma análise dos conteúdos a serem trabalhados, visando a relevância dos mesmos para o contexto do aluno.

A relevância de um conteúdo é determinada por diversos fatores, entre eles as características psicossociais dos alunos, seu grau de desenvolvimento intelectual, a aplicabilidade dos objetos de conhecimento ensinados, a capacidade do aluno estabelecer relações entre o conteúdo ensinado, as necessidades de seu dia-a-dia e o contexto cultural dos alunos (MORETTO, 2001, p.17).

De acordo com essa perspectiva, Moretto (2001) traz o conceito de *aprendizagem significativa*. Para ele: “*Aprender significativamente é dar sentido à linguagem que usamos, é estabelecer relações entre vários elementos de um universo simbólico, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia-a-dia, vividos pelo sujeito da aprendizagem ou por outros sujeitos*” (p.17).

Portanto, ao romper com a antiga crença de que a escola “forte” é aquela que exige uma alta gama de conteúdos, independente do sentido que façam para os alunos, é possível contribuir para que a aprendizagem se dê de forma significativa.

## CAPÍTULO 3

### O “FANTASMA” DA PROVA

#### 3.1 - A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O subcapítulo que se segue faz uma análise acerca da questão da prova, vista como o principal instrumento avaliativo de acordo com o método tradicional. Veremos porque ela é tida como “ameaçadora” por parte dos que estão submetidos à mesma. Para isso serão consideradas as opiniões dos entrevistados. Trata-se de uma entrevista informal, constando a seguinte questão: “Você tem medo de prova? Por quê?”.

Há muitas dúvidas sobre se os instrumentos de avaliação são utilizados de forma a beneficiar a aprendizagem. O mau uso do instrumento avaliativo, seja qual for, pode causar danos à aprendizagem do aluno, efeito totalmente contrário do que deveria causar, que é reforçar aquilo que ele aprendeu e auxiliá-lo no que ele não aprendeu. Conforme argumenta Luckesi (2000):

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida (p.10).

Levando em conta tais considerações o autor explica ainda que muitas vezes o defeito pode estar nos instrumentos e não necessariamente no desempenho do educando, que acaba sendo injustiçado, sendo visto como incompetente por parte dos que avaliam. Em decorrência disso, o argumento de Camila revela a sua aversão à prova: “Tenho medo de

*querer muito acertar e não conseguir e eu me sentir burra por isso, me sentir incompetente. Prefiro evitar fazer porque eu não suporto prova”.*

O estudante se sente inseguro diante da responsabilidade de não errar, de não obter um resultado favorável, de sua resposta não condizer com a expectativa do professor, entre outros aspectos. Os entrevistados assumem suas angústias e os seus medos e justificam: *“Eu fico super ansiosa porque tenho medo do resultado. Sou perfeccionista e sempre estudo para tirar notas boas. Como eu me esforço, eu fico na expectativa do resultado”*, diz Marcela. Suzana também demonstra profunda ansiedade no que tange à realização da prova e conta: *“A gente nunca estuda o que tem que estudar. A gente estuda, mas na hora do nervosismo esquece tudo. E porque tenho medo de tirar zero”*. Leidiane, por sua vez, se mostra insegura com seu desempenho, e diz: *“Porque eu fico nervosa, com medo de errar”*. Já Bruno, desconhecendo os critérios de avaliação, teme estudar aquilo que não será abordado na prova, ou, do contrário, não ter estudado justamente o que será abordado, e fala: *“Porque eu não sei o que vai cair”*.

Esses e outros aspectos é que tornam os instrumentos avaliativos tão temidos pelos estudantes. Vale ressaltar que não podemos generalizar sobre a representação da avaliação para os alunos. Não existe um consenso sobre isso, como poderemos ver diante das posições de cada um. De uma maneira geral, nos sentimos aflitos quando se trata de um teste, uma prova, ou até mesmo um simples trabalho acrescentado da expressão “valendo nota”. Porém, alguns se mostram destemidos quando se trata de encarar uma prova. Nota-se que quando se tem autoconfiança, não há o que temer, como diz Iury: *“Nunca tive medo de prova porque eu tenho confiança em mim mesmo e sei que vou sempre tirar uma boa nota”*. Assim como Paulo também diz não ter medo de prova, tendo como justificativa: *“Porque nada me assusta”*.

É raro o aluno conceber a prova com naturalidade, mas para Leonardo é diferente. Segundo o mesmo, não há o que temer ao se realizar uma prova, pois ele a vê como algo benéfico, algo que vai servir para incrementar seu aprendizado. O mesmo afirma: *“Eu vejo a Prova como algo que vai me adicionar. Quando tem prova eu sei que tenho que estudar. A prova é minha orientação se eu devo estudar mais para ter um resultado melhor”*. Ao

mesmo tempo em que ele vê tal instrumento como uma orientação, assim como defende Luckesi, também dá a entender um sentido contraditório, em que a razão de seus estudos se deve exclusivamente à realização da prova e caso não houvesse essa “obrigação”, talvez não se prestaria a estudar.

Pâmela, apesar de demonstrar um pouco de nervosismo parece não se deixar abater pelo medo, revelando: *“Porque se eu tiver que acertar, eu vou acertar. Eu fico nervosa antes, mas depois eu relaxo”*.

Até mesmo quando a questão é a ausência do medo, causa inquietação e profunda preocupação em relação aos resultados. No entanto, existe uma outra forma de representação que não se dirige necessariamente à preocupação do resultado em si, mas sim com as pessoas que são influenciadas em razão dele, como os pais, por exemplo. Muitos alunos, assim como Débora, se encaixam no perfil dos filhos que querem agradar os pais, querem fazê-los se sentir orgulhos. Isto é perceptível em seu relato: *“Tenho medo de prova porque eu tenho medo de tirar nota baixa e decepcionar minha família”*. Seu relato ainda revela que a preocupação com a decepção não é só com a família, mas também com as demais pessoas de seu convívio social. Ela mostra o medo de ser estigmatizada pela sociedade, medo de ser vista como uma pessoa sem capacidade no momento em que diz: *“E também para os outros não pensarem que sou incapaz. Não quero que me vejam como ‘menininha bonitinha burra’”*.

---

<sup>1</sup> Os nomes dos entrevistados foram autorizados a serem divulgados pelos mesmos.

### 3.2 – O MEDO E A AUTOSENSURA

Aqui serão apresentadas as conseqüências de práticas avaliativas voltadas exclusivamente para a realização de provas e testes, o que Luckesi conceitua como “pedagogia do exame”.

Luckesi (1997) traz apontamentos acerca do que ele denomina como “*pedagogia do exame*” (p.17) que consiste na proporção que tomou a questão da avaliação escolar, pautada exclusivamente na resolução de provas. A freqüente prática, quase que um adestramento, tem o intuito de preparar o aluno para o vestibular da mesma forma como se aprende nos “cursinhos”. Tendo em vista estes parâmetros, o sistema de ensino traça como meta a aprovação dos educandos, que é o que todos os envolvidos no processo almejam, em especial os pais.

As características da “*pedagogia do exame*” não se divergem do famigerado “*método toma-lá-dá-cá*”, pois estes revelam alcançar o mesmo objetivo: a aprovação do aluno, não levando em consideração o seu aprendizado. Mostram que se baseiam nos *fins*, não importando os *meios* pelos quais se pautaram para chegar até lá. Fica bem claro que só o que importa é a nota. Não podendo deixar de perceber que a aprendizagem se dá de forma estritamente mecânica. O instrumento de avaliação é aqui utilizado como forma de ameaça, aproveitando as expectativas dos estudantes que anseiam pela aprovação. Como mostra a pedagogia do exame, a utilização ameaçadora dos instrumentos avaliativos supõe uma idéia, a propósito uma falsa idéia, de “*elemento motivador*” dos alunos (LUCKESI, 1997, p.18). Este elemento, na verdade, não passa de um elemento destinado à prática da repressão ao qual são submetidos os educandos, principalmente através do sentimento de medo de não serem aprovados. Por conseqüência, como notifica Luckesi (1997): “*O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar*” (p.19).

Em se tratando de punição, Luckesi destaca um tipo de castigo que ultrapassa a concepção do castigo físico, dando ênfase a um tipo de punição provocada pelo medo:

Hoje não estamos usando mais o castigo físico explícito, porém, estamos utilizando um castigo muito mais sutil – o psicológico. A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça. A palavra “preocupação” expressa bem o que significa a ameaça: “previamente” (*pre*), o sujeito tem sua psique “ocupada” (*ocupare*) com a possibilidade de um castigo. Isso equivale a um “castigo permanente”. Uma forma sutil de castigo pior do que o castigo físico. A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel, por meio da ameaça (LUCKESI, 1997, p.25).

O autor mostra que a pedagogia do exame traz sérias conseqüências do ponto de vista *pedagógico, psicológico e sociológico*:

Do ponto de vista pedagógico, não é tida como satisfatória à educação, pois, justamente por centralizar a sua atenção nos exames, acaba por não exercer a função que a avaliação da aprendizagem deveria exercer, a de auxiliar nesse processo.

Do ponto de vista psicológico, as conseqüências são, em geral, o desenvolvimento de personalidades submissas, próprias daqueles que têm que se conformar com as atitudes autoritárias do professor e ainda o desenvolvimento do que Luckesi (1997) chama de “*autocensura*” (p.25), que é uma atitude que o educando incorpora por prever a punição que sofrerá, mesmo que ela de fato não ocorra. Funciona como uma espécie de “autocontrole psicológico”, tido por luckesi como a pior forma de controle, pois torna o sujeito prisioneiro de si mesmo.

Do ponto de vista sociológico, a avaliação da aprendizagem, em vista da pedagogia do exame, age de forma a contribuir para a “*seletividade social*”, por estar mais ligada à reprovação do que com a aprovação, ela apenas acrescenta sua contribuição para essa situação já corrente.

## **CAPÍTULO 4**

### **ERRAR É HUMANO?**

#### **4.1 - A QUESTÃO DO ERRO**

**O primeiro subitem levantará a discussão acerca da representação do erro e as conseqüências de sua manifestação no processo avaliativo.**

Tendo em vista a perspectiva tradicional, um outro aspecto que chega a ser imperceptível e até mesmo irrelevante para a grande maioria dos professores, mas que na verdade é um aspecto fundamental, diz respeito ao momento da correção de trabalhos, testes, especialmente das provas. Não a correção em si, mas a tolerância ao erro, ou melhor, a falta de tolerância para com o erro cometido pelo aluno. A tendência é sempre apontá-lo, dando ênfase, grifando, de forma a mostrar ao aluno que qualquer tipo de erro é inadmissível. Geralmente é destacado com caneta vermelha para ficar bem visível, ou então o autor do erro é obrigado a repetir inúmeras vezes por escrito o que foi grifado. Para cada erro cometido é descontado um determinado número de pontos que conseqüentemente serão subtraídos do resultado final. Como o princípio tradicional não tolera qualquer “desvio”, de certa forma o aluno acaba sendo punido por isso. Um dos mais freqüentes tipos de punição ocorre quando o erro é corrigido publicamente, provocando constrangimento e outros danos que podem ser irreparáveis à futura vida escolar e social do educando. Augusto Cury (2003) reprovava esse tipo de atitude, afirmando:

Um educador jamais deveria expor o defeito de uma pessoa, por pior que ele seja, diante dos outros. A exposição pública produz humilhação e traumas complexos difíceis de serem superados. Um educador deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa (p.85).

É muito delicado afirmar incondicionalmente a existência do “erro”, pois na verdade ele não existe. O que existe são diferentes perspectivas do que é certo e o que é errado. No caso do sistema tradicional de ensino, há um padrão pré-estabelecido e o que mais se aproxima desse padrão é considerado como correto e, conseqüentemente, o que se distancia será visto como errado e terá valor negativo. O erro do aluno não é visto como parte construtiva do seu processo de aprendizagem, e sim como resultado do desconhecimento, do “*não-saber*”, sendo assim excludente, como aponta Esteban (1999). Tal aspecto negativo leva o aluno ao caminho do fracasso, à exclusão do contexto escolar.

Uma visão oposta, que parte do princípio de que “*é errando que se aprende*”, torna possível obter uma versão mais otimista do erro, uma vez que este é tido como um fator estimulante do processo de ensino/aprendizagem. Através desse caráter positivo é possível perceber no decorrer do processo o que o aluno “*sabe*”, o que ele “*ainda não sabe*” e o que pode “*vir a saber*”, como aponta Esteban (1999). Com isso é possível que seja trabalhado exatamente o que é necessário para o progresso do educando.

Diante de atitudes impensadas, em especial no momento da correção, o educador chega a promover, mesmo que sem querer, um certo tipo de exclusão. O método tradicional tende a reforçar esse tipo de abordagem. Classificar alunos como capazes, uma vez que acertam mais, ou incapazes, burros ou inteligentes, entre outros valores que só servem para apreciar os melhores e desprezar os piores não passa de uma atitude de exclusão, que de certa forma isola, marginaliza o educando. Aquele que não se enquadra no nível de aproveitamento estabelecido pelo educador, aquele que não acerta sempre, muitas vezes por não ter clareza dos critérios de avaliação e correção, acaba sendo descartado.

O educando é avaliado, direta ou indiretamente, por seu comportamento como pessoa e é avaliado, diretamente, em suas aprendizagens. O sistema de avaliação nem sempre é transparente sobre o que se avalia e quais são os critérios. Se o aluno não entende claramente ao que se refere a avaliação, não pode prosseguir com objetividade em seu processo de aprendizagens nem caminhar na sua formação de cidadão (LIMA, Elvira Souza, 2003. p.13).



Quanto mais esse aluno é depreciado, mais isolado ele fica e, conseqüentemente, não participa efetivamente das atividades na sala de aula de forma positiva. Portanto, isso não se traduz em uma forma includente de se educar. E não sendo includente, muito menos é democrática, tampouco socializadora, como se espera de uma educação de qualidade. A atitude do professor, mesmo que não seja intencional, pode causar danos ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Cabe acrescentar que tais conseqüências não se voltam somente para a repressão do aluno em sua atividade escolar, mas também o limita em sua expressão como cidadão, no âmbito social. Seria muito mais coerente propiciamos um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, que não seja segregador, e sim que lhe dê estímulos para obter sucesso escolar e também na vida, ou pelo menos que lhe garanta o básico para que possa interagir com os outros sem que seja diminuído, visto como incapaz.

## 4.2 - EDUCAÇÃO PARA QUEM?

Aqui serão citadas três teorias que na visão de Soares buscam explicar a relação entre fracasso e evasão escolar, levando em conta os altos índices de repetência que envolvem tais questões.

Devido à busca incessante de respostas para explicar os altos índices e repetência, de evasão escolar e a dificuldade do aluno manter-se na esfera escolar, Soares (1991) disserta sobre diferentes teorias a fim de investigar se a escola é de fato voltada para o povo ou contra ele.

A *ideologia do dom* parte do pressuposto de que a escola oferece “*igualdade de oportunidades*” para todos os alunos. Daí, o sucesso ou o fracasso dependerá do *dom* que cada um obtém. São essas diferenças individuais, tidas também como desigualdades naturais, que explicam as diferenças de rendimento escolar. Neste caso, a escola não seria responsável pelo fracasso; sua função seria adaptar os alunos à sociedade de acordo com suas aptidões. O culpado seria o próprio aluno que não tivesse um bom aproveitamento dessas oportunidades, devido à sua incapacidade de responder adequadamente ao que está sendo oferecido.

Segundo a *ideologia da deficiência cultural*, as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola seriam as desigualdades sociais. As melhores condições de vida de alunos das classes dominantes proporcionam um melhor desempenho escolar, assim como as más condições de vida de alunos das classes desfavorecidas dificultam o aprendizado. No entanto, a “*superioridade*” da classe dominante se contrapõe à “*pobreza cultural*” da classe dominada. Dessa forma, a explicação para o fracasso atingir predominantemente os alunos provenientes das classes dominadas, é que os mesmos apresentam uma “*deficiência cultural*”, ou seja, além de serem pobres economicamente, são considerados pobres também culturalmente, refletindo então na capacidade de aprender e com isso encontram-se em desvantagem em relação aos mais favorecidos. Na ideologia da deficiência cultural, a causa do fracasso é o contexto sócio-cultural do qual o aluno provém,

o que faria dele um “*carente*”. Sendo assim, o responsável pelo fracasso também é o próprio aluno. À escola cabe compensar essas deficiências.

Não se deve considerar grupo algum como destituído de cultura, ou uma cultura inferior à outra, o que existe na verdade é uma *diversidade* cultural. A sociedade capitalista e etnocêntrica busca padronizar e considerar como “*superior*” a cultura da classe dominante. Qualquer expressão cultural que se diferencie deste é visto como “*subcultura*”, sendo assim inferior. Esta visão se reflete na escola. Todo o sistema educacional é voltado para o padrão cultural da classe dominante, ignorando e desprezando a cultura do aluno da classe dominada, que, por não alcançar o nível da cultura dominante, fracassa. O responsável pelo fracasso, de acordo com a *ideologia das diferenças culturais*, não é o aluno, e sim a escola, já que esta trata com discriminação a diversidade cultural, e as diferenças, neste caso, se traduzem em deficiências.

A meu ver, dentre as citadas teorias para justificar o fracasso escolar, acredito ser a mais coerente a *ideologia das diferenças culturais*. O grande equívoco da escola é refletir na educação a idéia etnocêntrica presente na sociedade, não respeitando a existência das diversas culturas. Isso acaba condenando o aluno proveniente da cultura dita “inferior” a perder sua identidade cultural, já que a sua própria cultura não é valorizada. Tal ideologia é a única que reconhece ser a escola a responsável pelo fracasso, pois não seria justo o aluno ser julgado como “inferior”, “deficiente”, apenas por pertencer a uma cultura que não se enquadra no padrão da classe dominante.

### 4.3 – O FRACASSO ESCOLAR E SOCIAL

A terceira subdivisão mostra como se dá a incorporação dos aspectos negativos do processo avaliativo, e ainda como o fracasso escolar reflete na formação do educando como sujeito social. Trata da questão do preconceito, que por sua vez gera o estigma e daí, por intermédio da profecia do fracasso, direciona o aluno para esse caminho.

O tratamento dispensado ao aluno que se vê com certa dificuldade de aprender, ou que tira notas baixas impede que ele tenha uma boa experiência escolar e, conseqüentemente, um convívio social também favorável, pois como se sente inferior dentro da escola, não será diferente em outro meio social fora dela. Não é, pois, uma regra que um aluno de baixo rendimento escolar seja uma pessoa mal sucedida em sua futura vida social, mas é certo que é dessa forma que ele se sentirá ao obter uma experiência escolar desfavorável à sua auto-imagem. Ele pode se ver de forma inferior já que é dessa maneira que é visto pelos demais indivíduos, inclusive por aquele que é o seu educador, a sua referência. A avaliação da sua pessoa, feita através da avaliação da sua aprendizagem pode ser determinante para o seu próprio fracasso como cidadão. Tornando-se praticamente impossível que o mesmo se aceite em sua condição.

Como podemos perceber, o aluno que não se aproxima do ideal de “bom aluno”, com critérios estabelecidos pela escola, não é bem visto. São vítimas, nesse caso, de preconceito. Porém um preconceito mais disfarçado, camuflado. O mesmo preconceito da sociedade que discrimina pessoas de acordo com a sua raça, crença, religião, opção sexual entre outros vistos como diferentes, ou melhor, inferiores. Traduzindo para a esfera escolar, estes seriam os menos inteligentes, aqueles que não aprendem, não evoluem. Pior ainda, aqueles que são fadados sempre ao fracasso, que nunca passam de ano (os “repetentes”), que sempre serão, desse ponto de vista, incapazes. Isso mostra uma tendência social, não só ao preconceito, como à estigmatização do outro. Cabe então fazer uma análise a partir das seguintes indagações: O que é ser normal? O que é ser diferente? Alguém é melhor do que alguém? O que é ser melhor do que o outro? Como se estabelecem esses padrões?

Chegaremos então à conclusão de que se trata de uma questão muito mais complexa do que poderíamos imaginar. É um tanto quanto improvável estabelecer uma concepção de normalidade em uma sociedade que já é repleta de adversidades. Neste sentido, é um equívoco pensar que se pode normalizar, ou seja, igualar todos os indivíduos, numa tentativa de promover a inclusão, mesmo que a intenção seja das melhores. O que vale, na verdade, é perceber que existem diferenças sim, não se pode negar, porém, estas têm que ser respeitadas acima de tudo. O que se aplica também nas salas de aula.

Não é possível falar em inclusão em uma sociedade em que os torcedores de times diferentes promovam espetáculos de luta livre, onde se agride os que praticam religiosidades diferentes, que não respeita os idosos nem os negros e índios, uma sociedade que ainda não aprendeu a respeitar as diferenças individuais (LINHARES, LEMOS, AGAREZ, 1999, p.24)

Aluno não é tudo igual, apesar de fatores como o uso do uniforme, por exemplo, dar uma idéia totalmente oposta. A tentativa de homogeneizar uma turma, ao contrário do que parece, não é um aspecto positivo. É, portanto, uma forma de propagar o desrespeito às individualidades existentes nesse espaço. Não devemos alimentar atitudes como essas, tanto de preconceito, citado anteriormente quanto desrespeito à singularidade. Isso se dá, como aponta Coll (1996), a partir da *“influência dos fatores normativos sobre a representação que os professores têm de seus alunos”* (p.270). Daí, o aluno que atende a todas as expectativas é aceito, é bem vindo, e o que não se atende, é discriminado.

Preparar o indivíduo para a vida é o dever primordial da escola e ela não pode abrir mão disso. Moreto (2001), aponta como uma das funções sociais da escola:

A preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual ele viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana. Preparar o sujeito para a sua vida em sociedade não é apenas comunicar-lhe as normas de convivência social, transmitir-lhe os conhecimentos socialmente construídos e ajudá-lo a acomodar-se a um grupo e viver dentro de um *status quo* estabelecido. O papel da escola,

nesse ponto de vista, nos parece ir além disso, isto é, busca preparar transformadores de sociedade (p.73).

Formar o aluno com uma visão transformadora da sociedade é, sobretudo, formá-lo com um caráter íntegro para que não permita a propagação de valores preconceituosos, valores estes que só servem para estabelecer diferenças e estigmatizar aqueles que já são de certa forma “predestinados” ao infortúnio. Recorrendo ao dicionário da Língua Portuguesa, encontraremos como um dos conceitos da palavra “estigma”: *cicatriz, sinal*. Logo, a ação de estigmatizar pressupõe, *marcar com estigma; censurar, condenar*. Mas o que exatamente esse assunto tem a ver com a questão do fracasso?

Para obter uma resposta à essa indagação basta fazer uma análise da situação. Conforme aprendi no decorrer da vida acadêmica - mais especificamente através da disciplina Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem - o indivíduo estigmatizado, ou seja, aquele possuidor das características pejorativas atribuídas à sua pessoa, interioriza esses aspectos através dos quais serão construídas a sua auto-imagem e auto-estima. Esses valores negativos caminharão junto a ele durante um vasto período de sua vida, como marcas que podem até mesmo não serem nunca apagadas.

Tendo em vista esses fatores apontados, cabe ao educador impedir que ocorram tais práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar, a começar pelos valores que ele ensina aos seus alunos. Do contrário, pode acarretar no fracasso escolar. O educando ainda está sujeito a se tornar um fracassado não só como aluno, mas também como pessoa, indivíduo.

Os professores fascinantes são promotores de auto-estima. Dão uma atenção especial aos alunos desprezados, tímidos e que recebem apelidos pejorativos. Sabem que eles podem ser encarcerados por seus traumas. Por isso, como poetas da vida, estendem a sua mão e mostram-lhes sua capacidade interior. Estimulam-nos a usar a dor como adubo para seu crescimento. Deste modo, eles os preparam para sobreviver nas tormentas sociais (CURY, Augusto Jorge, 2003.p.79).

Uma situação semelhante e tão prejudicial quanto esse processo de estigmatização é a “*Profecia do Fracasso*”, sendo denominado também como “*Profecia do Autocumprimento*”. Segundo Coll (1996), esta Profecia diz respeito às expectativas do professor sobre o rendimento de seus alunos. Por exemplo, quando o professor afirma repetidas vezes ao aluno que ele não é bom, não é inteligente, que não será ninguém na vida, entre outras coisas que servem para caracterizá-lo como incapaz. Este, por sua vez, internaliza esses valores provenientes do seu educador e que é também o seu avaliador. Como para o aprendiz o vê como “o conhecedor de todas as coisas”, e por acreditar fielmente nesses valores, acaba vendo a si próprio exatamente da forma pejorativa como o professor o caracterizou. E como o discurso do professor tem o poder de modificar a conduta do aluno, o estigma de aluno fracassado se interioriza nele, e este passa então a se comportar de acordo com a expectativa que a escola/professor tem em relação a ele, no caso, passa a se portar como o aluno incapaz, inadequado, mal resolvido, de péssimo rendimento. Como a opinião do professor para ele é inquestionável, este acaba se culpando pelo próprio fracasso. Vale lembrar que tal profecia, no entanto, pode atuar tanto de forma negativa quanto positiva. O professor, baseado em suas expectativas, tende a lidar com o aluno de maneira que facilite a aprendizagem ou que esta se dê de forma que desfavoreça o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A fim de seguir uma perspectiva mais democrática, que compete não só à instituição como também ao educador, a tendência deveria ser a aceitação, e não a rejeição. O ato de *recusar* o aluno, ou seja, não acolhê-lo como ele é, é tido como mais um fator prejudicial ao desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno. De acordo com as idéias de Luckesi (2000), a recusa pode ser manifestada de vários modos, variando desde os mais explícitos até os mais sutis. A primeira se dá quando o tratamento destinado ao educando se dá de maneira clara, sendo perceptível por todos. A segunda se dá de um modo mais silencioso, sem que seja tão perceptível, porém não deixa de ser intencional, não deixa de interferir negativamente na relação entre ambos e, conseqüentemente na prática avaliativa. Isso impede, no entanto, o estabelecimento de relações dialógicas necessárias ao processo educativo.

## 4.4 - ESCOLA SEM AVALIAÇÃO

A última parte deste capítulo traz a polêmica que questiona a possibilidade da escola existir sem avaliação.

Um aspecto bastante polêmico trazido por Esteban (1999) em relação à discussão educacional, que cabe ser destacado, parte da seguinte indagação: “*A escola poderia existir sem avaliação?*”. O que existe é uma grande discórdia entre avaliar ou não avaliar, dividindo as opiniões entre alunos, professores e até mesmo os pais e/ou responsáveis.

A fim de incrementar as discussões em torno dessa problemática, cabe ainda apontar uma experiência vivida no decorrer do curso, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica onde era necessário fazer uma pesquisa de campo observando determinado aspecto no interior da sala de aula. A experiência foi realizada em uma escola da rede municipal, na Ilha do Governador, em uma turma de 3ª série do ensino fundamental. A avaliação foi o ponto observado, o objeto de estudo. Tendo em vista tal pesquisa, vale ressaltar apenas os aspectos interessantes e não o relato da experiência. A princípio, todas as características da prática avaliativa relacionavam-se com a tendência tradicional, como, por exemplo: era perceptível que a professora representava a figura central na sala de aula, era a peça-chave no processo de ensino-aprendizagem, a detentora do saber, a fonte na qual os alunos extraíam informações; baseava-se fundamentalmente no livro didático em sua prática; os alunos agiam apenas como ouvintes. Contudo, a questão da avaliação foi motivo de surpresa diante desses fatos, pois o que era de se esperar era uma manifestação mecanicista do ato de avaliar, utilizando a prova como principal instrumento, mas o que ocorreu foi exatamente o contrário. Na verdade a turma não era avaliada através de provas ou testes. Eram, no entanto, atribuídos conceitos, e não notas, levando-se em conta os aspectos do dia-a-dia, como: comportamento, assiduidade, participação nas aulas, relação entre alunos, cumprimento de tarefas propostas em sala de aula e as tarefas de casa. O que merece mais atenção diante de tal experiência é concernente à abordagem de instrumento avaliativo. A prova, nesse caso, não era utilizada, pelo menos não oficialmente, ou seja, só era utilizada como um caráter simbólico. Isso se deve aos seguintes fatos: um deles, para habituar os alunos a realização de provas, que, freqüentemente irão se deparar num futuro bem



próximo (ao fazer vestibular, por exemplo); outro, devido à contínua cobrança dos pais que exigem resultados concretos do desempenho dos filhos. Dessa forma, a tentativa de dispensar qualquer instrumento avaliativo torna-se inviável. Para Lima (2003): *“a prova e si não precisa ser descartada como instrumento, mas ela precisa ser entendida em seu significado próprio e despida dos equívocos que a acompanham, equívocos estes, sim, que provocam as rupturas no processo de aprendizagem”* (p.12).

A discussão sobre a existência e inexistência da avaliação se aproxima da questão da progressão automática (que também não cabe aqui discutir) e divide opiniões. Esteban (1999), ressalta os aspectos positivos e negativos dessa questão. Por um lado, a existência, ou melhor, a permanência da avaliação isentaria a responsabilidade dos alunos para com os estudos e também pouparia os professores na elaboração de trabalhos de fins avaliativos, bem como a correção dos mesmos. Por outro lado, a ausência da avaliação diminuiria para a maioria dos alunos o “peso” da obrigatoriedade com os estudos e ao mesmo tempo seria de certa forma injusto para aqueles mais estudiosos que acabam aguardando ansiosamente pelo resultado de seus esforços, como se já estivessem prevendo o bom resultado. A “não-avaliação” impediria que os professores mais tradicionais, autoritários mantivessem a disciplina, uma vez que estes utilizam instrumentos como a prova, por exemplo, como forma de oprimir o educando e assim obrigá-lo a estudar. E ainda não poderiam atribuir notas sem comprovar se os conteúdos estão sendo aprendidos. Levando em conta tais aspectos, tudo leva-nos a crer que sem a ameaça de provas e testes os conteúdos dispensados aos alunos despertariam o interesse deles e os tornaria cada vez mais autênticos e menos “robotizados”, e talvez assim a aprendizagem poderia fazer mais sentido para eles. Mas será que abolir os exames seria o suficiente para resolver esse problema? Os alunos realmente estudariam com prazer? Ou melhor, eles realmente estudariam?

Tais questionamentos nos induzem a chegar à seguinte conclusão: a avaliação tende a ser um *“mal necessário”*, como argumenta Esteban (1999, p.10), pois sem ela torna-se improvável garantir que os conteúdos a serem aprendidos de fato sejam absorvidos, e que sejam estabelecidos critérios que venham a atender o alunado e suas reais necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei com este trabalho atentar para uma questão relevante no processo de ensino/aprendizagem, a questão da avaliação. Percebe-se que a prática vigente ainda se apóia demasiadamente em uma perspectiva tradicional, que nada tem de democrática. Torna-se mais do que necessário fazer uma profunda mudança no que tange a esse aspecto. Há tempos este quadro deveria ter sido mudado, abrindo espaço para uma visão mais emancipadora, no sentido de libertação. Mas parece que estamos cada vez mais presos à “pedagogia do exame”. Não é certo dar continuidade a uma tendência que supervaloriza os resultados e desconsidera totalmente as demais etapas do processo avaliativo, onde nem mesmo os valores e atitudes são levados em consideração, somente as habilidades voltadas para os exercícios repetitivos, sem nenhum significado que contribua para o desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno.

É evidente que o sistema de ensino deve ser repensado, replanejado, remanejado, mas isso não consiste em uma tarefa tão fácil, uma vez que envolve muito mais do que práticas avaliativas. Implica na mudança de toda a estrutura escolar. Mas de qualquer forma é necessário dar os primeiros passos para que se promova o mínimo que seja de modificação na conduta do educador e da escola como um todo, para que dessa maneira o educando seja contemplado por uma educação que priorize os seus valores. Este merece uma educação de qualidade, que leve em conta todos os aspectos aprendidos no seu cotidiano, e não que somente se atribua notas ao seu desempenho nos exames, sem que se perceba a forma como está aprendendo. Ele não deve ser julgado por uma nota, isso não pode ser determinante para o seu progresso ou o seu fracasso.

O que defendo aqui, na verdade não é o extermínio da prova do contexto escolar. O equívoco é a crença na idéia deste instrumento ser a melhor forma de se obter dados para julgar se o estudante é qualificado ou não. A prova pode sim fazer parte desse meio, desde que seja concebida de forma acolhedora. Assim, será possível receber o aluno, não como apenas mais um matriculado na instituição, não como alguém que irá responder a

“chamada” através de seu respectivo número, e sim como alguém que será reconhecido, valorizado.

Neste caso, a melhor escolha a ser feita é uma resignificação de todos os instrumentos avaliativos e dos objetivos da avaliação. É preciso também que a forma de se ensinar possua coerência com os critérios utilizados para se avaliar. Desta maneira, sem que as provas sejam aplicadas com o intuito de efetuar a cobrança do conteúdo ensinado, o aprendizado pode finalmente se dar de forma significativa, prazerosa. Diante desses princípios, cabe ao educador repensar sobre seu ato pedagógico. O professor deve, portanto, ampliar o seu campo de visão para o novo, ter também essa visão emancipadora, já que é uma visão que permite a criação, ousadia, transformação. Baseado nisso, ele deve repensar a avaliação, analisando-a sob novos parâmetros e não mais aqueles típicos da concepção tradicional, fundada na crucificação daquele que erra e na glorificação daquele que acerta. A prática avaliativa não pode mais ser reflexo da vivência da “cultura cadernal” do professor. O ato avaliativo, como foi defendido, deve ser um ato que proporcione o prazer, não podendo ser confundida como a tão temida “hora da verdade”. O professor deve ter em mente a grandeza da responsabilidade que tem sobre a formação do educando e, antes de qualquer coisa, deve refletir profundamente sobre a forma de se avaliar, para que isto deixe de ser de uma vez por todas um incômodo, algo angustiante principalmente para o aluno que sofre de forma direta com os malefícios de um mal resultado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, César, MIRAS, Mariana. *A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem*. In: COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da Educação**. Volume 2. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). *A avaliação no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP e A, 1999, 5ª edição.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Avaliação Escolar: diálogo com professores*. In: SILVA, J. F., ESTEBAN, M. T. e HOFFMAN, J.(orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2004, 2ª edição.

LIMA, Elvira Souza. *Avaliação na Escola*. São Paulo: Sobradinho107, 2003.

LINHARES, Márcia Fonseca; LEMOS, Maria da Glória de Oliveira; AGAREZ, Vera Lúcia Vaz. *Uma escola muito especial. Uma experiência a ser compartilhada*. Rio de Janeiro: Aglo. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Revista Pátio, ano 3, n.12, p. 6-11, fev/abr.2000.

\_\_\_\_\_. *Fala Mestre!* Revista Nova Escola. Editora Abril, ano XXI, n. 191, p.18-20, abr. 2006.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame*. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997. 6ª edição.

MORETO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança*. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens ente duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado, Secretaria Extraordinária de programas Especiais). *Errar é correr riscos*. Carta ao professor, Rio de Janeiro, FAEP, 1993.

SILVA, Maria José Lopes da. *Um aspecto da função Ideológica da Escola: O currículo oculto*. Volume 22., p.1-6, n. 2. maio/agosto 1996. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/222/boltec222e.htm>> Acesso em: abril/2008

SOARES, Magda. *O fracasso da/na escola*. In: SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

## ANEXO

Questão: Você tem medo de prova?

Resposta: *Tenho. Porque eu tenho medo de tirar nota baixa e decepcionar a minha família. E também para os outros não pensarem que sou incapaz. Não quero que me vejam como "menininha bonitinha e burra".*

Débora Coelho, 19 anos.

Resposta: *Não. Nunca tive medo de prova porque eu tenho confiança em mim mesmo e sei que vou sempre tirar uma boa nota.*

Iury Bizoni, 20 anos.

Resposta: *Tenho. Eu fico super ansiosa porque tenho medo do resultado. Sou perfeccionista e sempre estudo para tirar notas boas. Como eu me esforço, eu fico na expectativa do resultado.*

Marcela Munhoz, 22 anos.

Resposta: *Não. Porque eu vejo a prova como uma coisa que vai me adicionar. Quando tem prova eu sei que tenho que estudar. A prova é minha orientação se eu devo estudar mais para ter um melhor resultado.*

Leonardo Ramalho, 23 anos.

Resposta: *Tenho. Porque me deixa nervosa. A gente nunca estuda o que tem que estudar. A gente estuda, mas na hora do nervosismo esquece tudo. É porque tenho medo de tirar zero.*

Suzana Costa, 23 anos.

Resposta: *Não. Porque nada me assusta.*

Paulo Ferreira, 28 anos.

Resposta: *Tenho. Porque eu não sei o que vai cair.*

Bruno José, 27 anos.

Resposta: *Não. Porque se eu tiver que acertar, eu vou acertar. Eu fico nervosa antes, mas depois eu relaxo.*

Pâmela Nicodemos, 18 anos.

Resposta: *Tenho. Porque tenho medo de querer muito acertar e não conseguir e eu me sentir burra por isso, me sentir incompetente. Prefiro evitar fazer porque eu não suporto prova.*

Camila Acorse, 19 anos.

Resposta: *Sim. Porque eu fico nervosa, com medo de errar.*

Leidiane Ribeiro, 22 anos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
 Escola de Educação - EE  
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Paula Regina da Costa de Sant'Ana / 20032351187

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

Avaliação da aprendizagem escolar: uma perspectiva tradicional

ORIENTADOR(A): Cláudia de Oliveira Fernandes

FIGHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Maria Elena Viana Souza

Nota: 10,0

Considerações:

Atribuo nota máxima ao trabalho da aluna por este se constituir em um texto muito bem escrito, com perspectivas teóricas atuais e pertinentes, fundamentando coerentemente suas propostas sobre avaliações. Além disso, apresenta clareza, objetividade e linguagem correta. Com certeza, o estudo acrescenta conhecimentos tanto para a aluna quanto para a área de Pedagogia

DATA: 14/07/2008

Assinatura: Maria Elena Viana Souza

Paula Regina de Cork Paulina  
monografia: Avaliação da aprendizagem  
exata: uma perspectiva histórica.

Professor orientador: Claudio de O. Fernandes  
Nota: 8.5. 8.5

O trabalho está bem estruturado e a  
formação desenvolver bem a temática  
proposta. Faz uma revisão de alguns  
textos pertinentes à área de avaliação e  
discute a importância da avaliação da aprendizagem  
exata, mas de forma ainda um pouco  
incisiva.

Professor coordenador: Maria de Lourdes  
Nota:



**SEGUNDO AVALIADOR**Professor orientador: Cláudia de Oliveira Fernandes

Nota: \_\_\_\_\_

Considerações:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**TERCEIRO AVALIADOR**Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota : \_\_\_\_\_

Considerações:

O trabalho atende às principais exigências da ABNT.

---



---



---



---

Data: 13/02/08Assinatura: Janaina

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	8,5	9,0	9,2