Avaliação da Aprendizagem

Vera Tavares de Souza

Poucos temas da educação geram tanta emoção e controvérsia como a avaliação da aprendizagem. Avaliar pressupõe julgamento, o que no campo educacional é extremamente complexo pelas implicações pedagógicas e psicológicas e pelos amplos reflexos socioeconômicos. Inicialmente, teceremos algumas considerações bastante gerais sobre a educação e a aprendizagem.

Vera Tavares de Souza

Mestre em Educação pela McGill University, Montreal, Canadá; Diretora Acadêmica da Fundação CESGRANRIO.

A essência da **educação** é a mudança, e um dos seus mais importantes objetivos é ensinar a pensar eficiente e criticamente. A educação não deve ser um mero ensinar o já sabido, um transmitir o já estabelecido, ou um veicular informações que reproduzem o já reproduzido. Como preconiza *Japiassu*, o professor deve ensinar a pensar, ensinar a aprender, a se construir, a fazer perguntas, a questionar o já sabido, desenvolvendo a inventividade e a reflexão do educando. Sua missão é "promover, inventar ou reinventar a cultura no seio de um mundo que se desfaz e refaz". *(Japiassu, 1983, p. 47)*

Percebemos a **aprendizagem** como um processo de aquisição, ampliação ou aprimoramento de ***conhecimentos, capacidades e atitudes***. Como *Piaget*, acreditamos que compreender seja "inventar" ou "reconstruir por invenção" um processo ativo de construir significados. O aprendiz é ativo, seleciona e organiza estímulos, utilizando estratégias as mais variadas. Gera as próprias respostas para as situações que se lhe apresentam.

As novas concepções, especialmente da psicologia cognitiva, sobre aptidão e múltiplas estratégias de aprendizagem, desenvolvimento e rendimento escolar, garantem-nos que é preciso adotar diferentes níveis e diversos modelos de avaliação. O professor, um eterno aprendiz, deverá estar sempre atento para questionar seu saber, sua prática, inventar e reinventar novos caminhos, novos enfoques que permitam captar a autenticidade da aprendizagem e orientem os resultados para o aperfeiçoamento do aluno.

Interessa-nos refletir sobre **por que** avaliar, **o que é** avaliação, **o que** avaliar e **como** e **quando** avaliar judiciosamente.

Por que avaliar?

É acirrada a polêmica entre educadores sobre o valor, ou o por que avaliar. Para muitos, a avaliação é uma ferramenta construtiva para motivação, competição saudável, melhoria e inovações no ensino. Outros, contudo, percebem-na como uma atividade destrutiva

que ameaça a espontaneidade, cria uma atmosfera de tensão e paralisa a criatividade. Na verdade, avaliar gera ameaça para muitas pessoas.

Nos tempos bíblicos, Jephthah usava a palavra Shibboleth como teste e com ela distinguia os Ephraimites dos Gileadites. Como os Ephraimites não conseguiam pronunciar o "sh", eles eram facilmente identificados e, em não passando no teste, decapitados. Os primórdios da avaliação são, portanto, bastante seletivos e cruéis.

Em outro contexto, "temos registros do historiador Dubois de que os imperadores chineses em 2200 a.C. testavam os oficiais superiores a cada três anos para saber se exerciam bem suas funções. Mais tarde, durante a dinastia Han, de 202 a.C. a 200 da era cristã, os exames escritos eram baseados em cinco estudos: agricultura, direito civil, assuntos militares, tributação e geografia". *(Popham, 1990, p. 14).* Não há registros que indiquem a existência de exames formais nas escolas gregas e romanas, mas sabemos que, na Idade Média, as provas orais eram bastante populares nas universidades européias. Os exames para Direito, em Bologna, por exemplo, começaram em 1219.

Os testes, segundo *Nickerson (1989)* podem servir para: viabilizar o acesso a diferentes níveis de escolaridade em diferentes escolas ou programas; permitir a promoção em uma seqüência educacional; identificar as deficiências a superar, através de ação terapêutica; possibilitar a aceleração ou o retardo de determinado programa; orientar o processo instrucional através de uma avaliação contínua do desempenho; promover os ajustamentos necessários à concretização da aprendizagem, e qualificar professores para o exercício de suas atividades docentes.

Os usos de resultados da avaliação são múltiplos, mas seu propósito mais relevante **é o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor e do programa / currículo escolar.**

O que é avaliação ?

A avaliação é vista por diferentes autores de formas bastante variadas. Uma rápida retrospectiva, apresentada por todos *in Glasman e Nero (1988),* permite-nos observar os pressupostos que norteiam o conceito e levam a variações nas **definições de sua utilização.**

Para Tyler: determinação de um objetivo atingido; *Thorndike e Hagen (1961):* sinônimo de medida; *Scriven (1967):* julgamento de mérito e relevância; *Suchmann (1967):* um tipo de pesquisa; *House (1974):* função sociopolítica ou psicológica; *Dornsbuch e Scott (1975):* exercício de autoridade; *Guba e Lincoln (1985):* construção consensual de valor; *Booley e Buckle (1986):* tomada de decisões.

Segundo Gephart, a "avaliação é a coleta sistemática de informações sobre as atividades, características e resultados de programas para aumentar a eficiência e auxiliar na tomada de decisões sobre como esses programas, pessoas ou produtos estão funcionando ou sendo afetados." *(Patton, 1988)*

Em uma tentativa de síntese da evolução conceitual da avaliação, *Guba e Lincoln (1989)* destacaram quatro gerações: a primeira geração é a da **mensuração** (enfatiza medidas e testes), a segunda geração é a da **descrição** (centrada na descrição de resultados com relação a objetivos), a terceira geração é a do **julgamento de valor** (o avaliador exercia o papel de juiz) e a quarta geração emerge como a da **negociação** (envolvendo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais).

Nos anos 90, tempo de prestação de contas, ou "educational accountability", a avaliação é vista como negociação, um processo interativo e flexível.

Uma breve ponderação sobre algumas características do processo avaliativo permite-nos afirmar que ela deve ser, além de **útil, viável, exata e justa, funcional** (seus objetivos / propósitos devem ser claramente definidos, pois não se pode avaliar se não se estabelece o que se pretende); **sistemática** (não pode ser vista separadamente, mas inserida

em um sistema mais amplo, o sistema ensino-aprendizagem); **contínua** (não deve ocorrer ao final de um semestre ou ano letivo, mas ao longo do processo); **integral** (interessa-nos o aluno como um todo, verificar não apenas o que ele sabe, mas como utiliza o seu saber); **orientadora** (visa à ação, ao aprimoramento). Um aspecto importante na moderna avaliação é a **extensão de seu sujeito:** o professor, que já foi praticamente o único responsável pelo julgamento de valor, deve participar com os alunos do processo. Há uma ênfase cada vez maior nas técnicas de auto-avaliação, da avaliação da atuação do docente, dos instrumentos / estratégias que levam o aluno ao domínio da aprendizagem.

Em função das características e princípios da avaliação moderna, apregoamos ser impossível avaliar o aluno através de uma única técnica, um único instrumento e sob um único enfoque.

O que e como avaliar ?

Entendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser uma aventura cooperativa entre professor e alunos e que estes devem ser avaliados em suas capacidades, seus ganhos acadêmicos, suas potencialidades e em seu ajustamento pessoal e social. Porque a avaliação deve ser integral, devemos dar relevância a **aspectos afetivos e motivacionais** na integração da avaliação com os processos de instrução. Se pretendemos avaliar o aluno em sua globalidade, não nos interessam apenas os seus aspectos cognitivos. Precisamos e devemos obter informações acerca de suas habilidades afetivas e, para tal, utilizamos técnicas diversas, como a observação (anedotário, lista de checagem, escalas de classificação) e a inquirição (questionário, inventário, escalas de atitudes, entrevistas e sociograma).

Não nos importa apenas saber o que o aluno sabe, mas como ele utiliza o seu saber. Seu conhecimento lhe confere uma vida melhor? Torna-o um ser humano mais feliz? Mais útil à comunidade? Conscientiza-o do seu papel de cidadão? Ajuda-o a exercer sua cidadania? Interessa-nos, ainda, avaliar não somente o produto, o resultado final, mas o **processo**, os seus procedimentos ou habilidades para resolver um problema. O procedimento avaliativo é, portanto, bastante complexo.

À luz de novos conceitos, em particular da psicologia cognitiva, acerca das potencialidades, múltiplas inteligências, múltiplas estratégias de aprendizagem, desenvolvimento e rendimento escolar, estamos convictos de que é preciso repensar a avaliação. Reconhecemos a complexidade da avaliação individualizada, certamente formativa. Porque a avaliação é funcional, confrontamo-nos com um sério desafio. É muito difícil testar com validade a capacidade de pensar criticamente, face não somente ao caráter extremamente vago do próprio conceito, mas à impossibilidade de estabelecer criteriosamente padrões de julgamentos. *(Norris, 1989).* Com os avanços da informática e desenvolvimento de software educacionais, já é possível avaliar como as pessoas pensam, mas os computadores e programas destinados a este fim estão, atualmente, disponíveis apenas para um número bem restrito de pessoas e instituições.

Para fins de avaliação, segundo *Ewell (1987),* as capacidades podem ser divididas em quatro grandes áreas:

A primeira consiste em muitas capacidades básicas que, segundo os críticos, os alunos na sua grande maioria não possuem: ***a compreensão da leitura e habilidades computacionais.***

A segunda compõe-se de ***pensamento crítico, solução de problemas e outras aplicações complexas da informação e técnicas aprendidas.***

A terceira área inclui capacidades de ***construção do conhecimento,*** como, por exemplo, ***localizar o conhecimento existente através de catálogos de bibliotecas, arquivos de computadores e outras fontes.*** Também estão aqui agrupadas as capacidades associadas ao planejamento e execução de projetos intelectuais independentes, por exemplo, ***a identificação de problemas, o uso apropriado do tempo, a mudança de direção à luz da evidência nova não-disponível, habilidades técnicas como fazer anotações e familiaridade com computadores.***

A quarta área consiste em capacidades exigidas para a prática eficiente de ocupações e profissões particulares: Não só a lembrança cognitiva, mas a ***aplicação simulada do que foi aprendido, em uma situação passível de ser encontrada na prática.***

À **capacidade básica de compreensão de leitura** deve ser dada toda uma ênfase especial, pois ela vai ser absolutamente basilar para a vida do cidadão. A avaliação desta capacidade é tarefa relativamente fácil para o professor, que deve ainda encorajar e exercitar os próprios alunos na avaliação da compreensão de textos. Os alunos devem ser motivados a gerar questionamentos sobre as leituras, e submetê-las ao grupo de colegas. As capacidades de síntese podem e devem ser trabalhadas não só no plano escrito mas também oral.

O **desenvolvimento e exercício do pensamento lateral e crítico** leva os alunos à capacidade de solução de problemas. O pensamento divergente, criativo, deve ser encorajado e praticado, especialmente através de discussões e debates em sala de aula. O ensino tradicional enaltece em demasia o pensamento convergente, lógico, e os alunos não desenvolvem, portanto, o pensamento criativo, audaz, que é o que os ajudará a descobrirem diferentes estratégias, com originalidade, para solucionar problemas.

Ao elaborar provas, deve haver por parte do professor um cuidado para não contemplar apenas conhecimentos específicos, mas as múltiplas capacidades dos alunos. Com a utilização de computadores, a avaliação de certas capacidades cognitivas ganha nova dimensão, e o computador vem sendo usado como mecanismo de instrução e como avaliação diagnóstica dos pontos fortes e dificuldades dos alunos no contexto de solução de problemas.

A avaliação denominada "dinâmica" oferece-nos uma forma de avaliar transições em representações e desempenho do conhecimento. Baseia-se nos padrões de execução dos alunos e reflete não apenas os produtos, mas, especialmente, os processos. Um dos seus objetivos é aprimorar a instrução, identificando quando ocorre um impasse, e "é útil porque dá feedback imediato ao aluno que está ainda no processo de resolver um problema e necessita de ajuda." *(Lajoie e Lesgold, 1992, p. 336)* Um exemplo bem sucedido de software de aplicação da eletrônica na aviação é o programa Sherlock, desenvolvido na McGill University, para ensinar capacidades de localizar e reparar defeitos de aviões.

Para avaliar os **ganhos acadêmicos**, ou o rendimento cognitivo dos alunos, os testes são, sem dúvida, a técnica de avaliação mais utilizada. Podem ser construídos pelo professor ou padronizados. Interessa-nos tecer algumas considerações a respeito dos primeiros.

É de fundamental importância que os testes elaborados pelo professor sejam da mais alta qualidade possível, que tenham validade de conteúdo e construto. Embora pareça axiomático, até desnecessário, frisar que o professor deve obter uma relação o mais aproximada possível entre os objetivos de uma seqüência de instrução e o teste que constrói para medir a consecução desses objetivos, com freqüência observamos que são inadequados os instrumentos elaborados pelo professor. Muitas vezes não conseguem definir precisamente o que estão procurando ensinar, e os testes carecem de validade de conteúdo. Ou ainda, os instrumentos nem sempre avaliam os atributos, que são, de fato, relevantes e desejáveis.

Na perspectiva do professor, os testes educacionais servem também como indicadores principais de sua eficiência em sala de aula. Sua competência é avaliada, muitas vezes, através de seus testes, que refletem sua filosofia de instrução, e o ensino pode vir a ser ministrado para a prova elaborada, que nem sempre dá ênfase a atributos relevantes. É por isto, também, que a avaliação da aprendizagem deve ser **interna e externa**. A sociedade terá, naturalmente, seus conflitos ideológicos, políticos, sociais e étnicos e, como conseqüência, visões diversas do que se passa na educação e diferentes expectativas. "A multiplicidade da informação é importante. Assim, a avaliação tem que ser feita em vários momentos, avaliação de vários objetos delimitados, avaliação feita por diferentes avaliadores". *(Gusso, 1992)*

É ferrenha a polêmica entre educadores sobre a utilização de testes objetivos, ou de múltipla-escolha e discursivos, ou dissertativos, e por isto gostaríamos de fazer algumas ponderações a este respeito. Embora os dois tipos de testes possam aferir os objetivos cognitivos de conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese, as discursivas permitem aferir a organização das respostas, a produção do texto, a capacidade criativa, a habilidade de fazer julgamentos, pois, enquanto nas objetivas, o aluno seleciona as respostas, nas discursivas, ele as organiza.

As respostas aleatórias, um grave problema nos testes de múltipla escolha, são absolutamente inexistentes nos testes dissertativos, onde a probabilidade de acerto correto por simples casualidade é ínfima. Contudo, o problema da correção das respostas é bastante sério nas provas discursivas e, sobre esse tema são inúmeras as pesquisas que demonstram que os testes objetivos são bem mais confiáveis.

Ao mesmo teste discursivo podem ser aferidos escores diversos por diversos avaliadores e, muito mais grave ainda, o mesmo avaliador pode dar notas diferentes ao mesmo teste, em momentos diferentes. A validade das provas discursivas pode ser, portanto, seriamente prejudicada, não só pela aferição das notas, mas também face ao número reduzido de itens, pela amostra relativamente pequena de conhecimentos e aptidões do aluno.

Defendemos a utilização de ambos para avaliar o aproveitamento acadêmico dos alunos. Na nossa experiência prática, como Fundação-Centro de Seleção, acreditamos que pela abrangência de conteúdo e pela confiabilidade de resultados, os testes objetivos devem ser usados para um universo maior, como um primeiro filtro, e os testes discursivos são apropriados em uma segunda instância, para um grupo já mais reduzido, para avaliar, com controle e eficácia, a capacidade de redação, síntese, organização das idéias e solução de problemas.

Além de averiguar as capacidades do aluno, o que ele aprendeu ou sabe, é importante que se possa aferi-lo pelas suas **aptidões**, que se faça alguma comparação entre o seu desempenho real e o seu potencial de êxito em tarefas de que venha a participar. São estas medidas que permitem prever o que o aluno poderia aprender, dadas as experiências apropriadas de aprendizagem.

Costuma-se dizer que se uma pessoa tem alto nível de inteligência, possui aptidão para tarefas acadêmicas. Essa aptidão já foi considerada inata, mas hoje é encarada como uma combinação de fatores hereditários e ambientais: ela pode crescer ou declinar. Embora seja alta a correlação entre inteligência geral e rendimento escolar, as aptidões para o trabalho escolar são diferenciadas: um aluno pode ter muito mais aptidão para matérias que consistem de tarefas verbais do que para matérias que envolvam aprendizagem quantitativa, por exemplo.

O conhecimento das reais aptidões ou potencialidades dos alunos pode ser útil para o professor, na medida em que o ajuda a explicar as dificuldades de aprendizagem observadas, e são especialmente úteis ao orientador, quando procura auxiliar os alunos a fazer planos educacionais e vocacionais realistas.

No SAPIENS, o teste de aptidão verbal numérica e abstrata destina-se a avaliar as potencialidades dos alunos para o ensino superior, independente de seu grau de conhecimento. O desafio dos educadores nesse final de século é desenvolver, respeitar e avaliar as múltiplas inteligências dos alunos: lógico-matemática, linguístico-verbal, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. *(Gardner, 1993)*

Há um interesse crescente pela realização de objetivos afetivos: que interesses e atitudes são desejáveis, como preparar o cidadão do mundo? Além da avaliação das capacidades, da aprendizagem, das aptidões do aluno, interessa-nos, às vezes, avaliar seu **ajustamento pessoal e social.** As medidas de personalidade e ajustamento avaliam características afetivas, tais como a cooperatividade, a responsabilidade, a honestidade, a liderança, os interesses e atitudes. A avaliação contempla, assim, a globalidade, o ser integral.

Quando avaliar ?

Consideramos a avaliação formativa a mais adequada para aferição da aprendizagem, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. É por meio dela que se pode verificar o progresso durante a experiência de aprendizagem: dá ao professor feedback contínuo acerca do seu ensino e fornece-lhe subsídios sobre o progresso dos alunos. Dando aos alunos feedback sobre seu ritmo e desempenho, permite que se façam correções de desvio e abordagens de recuperação. Nesse sentido, ela se constitui em recurso de ensino e fonte de motivação para os alunos, pois os que verificam que estão aprendendo sentem-se mais encorajados para avançar, e os que apresentam falhas não se sentem fracassados, pois como a avaliação formativa cobre um ou poucos objetivos, é mais fácil a recuperação. Orienta os professores em sua prática, os alunos, no seu progresso, e tem efeitos altamente positivos, evitando as tensões que usualmente a avaliação causa.

Se entendermos que a avaliação da aprendizagem deve ser uma aventura, um risco cooperativo entre professor e aluno, é preciso repensá-la, conciliando as ***necessidades dos diferentes tipos de alunos com as características e filosofia de diferentes tipos de professores.***

Honey e Mumford citados por *Duncan e Bell (1990)* identificaram quatro tipos de alunos: **ativistas, observadores, teóricos e pragmáticos.**

Enquanto os **ativistas** aprendem melhor quando há novas experiências, problemas e oportunidades, se as mudanças são rápidas e encontram desafios, os **observadores** aprendem melhor quando encorajados a refletirem, pensarem a respeito de sua atividade, se lhes é dado tempo para pensarem e trabalharem detalhadamente.

Por sua vez, os **teóricos** pensam primeiro, analisam, para, depois, fazerem generalizações, e, portanto, aprendem melhor quando organizam a aprendizagem dentro de um modelo pessoal, com tempo para a exploração metódica de idéias e situações, numa aprendizagem lógica e racional. Em contrapartida, os **pragmáticos** aprendem melhor quando a aprendizagem lhes parece ser imediatamente relevante e fundamentalmente prática, ou seja, se o conhecimento puder ser aplicado em situações concretas.

As abordagens utilizadas para avaliar o progresso dos alunos dependem, principalmente, da concepção que se tem da educação. O movimento dos testes e medidas reflete uma filosofia de avaliação, pois as práticas dos docentes fornecem uma forte reflexão do que são os valores do ensino. *Edgar (1993)* categoriza quatro tipos de professores: os **existencialistas**, os **idealistas**, os **experimentalistas** e os **perenialistas**.

Para os **Existencialistas**, ser humano é tomar decisões. O aluno não pode permitir que outros decidam por si. O professor é um estimulador, um guia e não um conferencista ou divulgador de informação. Os alunos devem estar profundamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem e, com a orientação do professor, devem escolher, a partir de alternativas que lhes são apresentadas, objetivos, atividades e oportunidades de aprendizagem e especialmente procedimentos de avaliação.

A auto-avaliação é fundamental, pois enfatiza princípios existenciais. O professor deve motivar e encorajar os alunos a listarem atividades, experiências e procedimentos de avaliação. Pode-se estabelecer um sistema de contrato para determinar se os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos, e o contrato é assinado por professor e aluno.

Para os **Idealistas**, o currículo é centrado em idéias e, por este motivo, o desenvolvimento mental é primordial. Altos níveis de cognição são os objetivos do ensino, tais como o pensamento crítico, o desenvolvimento de conceitos e a aquisição de generalizações. Para verificar o progresso dos alunos, os professores estimulam discussões, pois é por meio delas que o conhecimento e as capacidades são desenvolvidos. Testes discursivos ajudam os alunos a revelarem o pensamento crítico e sua habilidade de organizarem as idéias.

Os **Experimentalistas** advogam que os alunos, sob a orientação do professor, devem

identificar e resolver problemas que devem ser similares aos que se encontram na vida prática. Os seres humanos precisam interagir uns com os outros para encontrar soluções para os problemas identificados, e os currículos da escola e da vida devem ser uma coisa só. A experiência é tudo o que se sabe, e porque as situações na vida mudam continuamente, assim como os problemas, os alunos precisam aceitar as mudanças.

Para avaliar o progresso dos alunos, o professor experimentalista observa com que eficiência o aluno percebe e identifica problemas relevantes, determina a qualidade das suas fontes de referência encontradas para resolver os problemas, avalia suas hipóteses de testagem e também a sua habilidade de revisar as hipóteses testadas, se necessário.

Os **Perenialistas** procuram nos clássicos, no passado, os objetivos essenciais no currículo atual. Os alunos devem conhecer as grandes idéias dos pensadores do passado em termos de objetivos de qualidade, oportunidades de aprendizagem e procedimentos de verificação. A educação geral advoga o que todos os alunos precisam em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes para se tornarem cidadãos de qualidade. Os professores avaliam como os alunos organizam as idéias efetivamente, como compreendem um texto, como o reorganizam, a habilidade de analisar e redigir sínteses. Utilizam-se, portanto, principalmente de provas discursivas, onde são avaliadas a qualidade e coerência do texto.

Concluindo, registramos uma lamúria e fazemos um convite à ação.

Lamentamos o fato de que a avaliação educacional seja colocada em plano secundário pelas instituições de Ensino Superior. Este é, sem dúvida, um dos problemas mais graves dos programas de formação de docentes. Não se pode esperar que os professores tenham desenvolvido bem essa capacidade, habilidade basilar para o exercício de suas funções, se não lhes foram dadas as condições necessárias. Por isto é que, muitas vezes, lamentavelmente, a avaliação é vista apenas como uma forma de medir quantitativamente o desempenho dos alunos. Não se contempla, nos programas de licenciatura, a avaliação como uma área de concentração. As medidas de avaliação e testagem são apresentadas a licenciandos como um tópico isolado, uma ou duas aulas, e isto não basta. Boa avaliação implica muita reflexão, pesquisa séria, e ela só pode existir se bem planejada e fundamentada teoricamente.

Para aprimorar a qualidade da educação e da avaliação, é também, necessário aprimorar a qualidade de suporte aos professores, e uma lamúria muito comum, e não só no Brasil, é de que "as universidades negligenciam o ensino, tendendo a promover apenas professores pesquisadores. O professor dedicado ao ensino, como num ato criativo de informar e orientar estudantes, de motivar os alunos, de estimular outros a entenderem seu mundo, de ajudar as pessoas a pensarem com mais clareza, se sente desprestigiado, desencorajado." *(Boyer, 1992, p.22)*

"Somente a pesquisa sobre a avaliação e a prática constante da avaliação serão capazes de criar uma cultura de avaliação e dar credibilidade à avaliação no contexto das atividades educacionais sujeitas a constantes desafios." *(Vianna, 1992)* É preciso haver centros visíveis para atividades de avaliação, Simpósios para que se apresentem idéias, trocas de experiências, temas para reflexão e convites para ação.

Acreditamos que, para captar a autenticidade da aprendizagem e contemplar as diferentes necessidades e características dos alunos, e ainda os diversos tipos de professores, a avaliação deve ser bastante ampla, diversificada, ativa. O professor atento às complexidades de aferir julgamento de valor a seus alunos deve conhecer diferentes métodos e técnicas, e estar sempre aberto a novas possibilidades, a pensar e repensar sua prática, a questionar o seu saber, a arriscar. Arriscar, inclusive, a revisitar o passado e reviver, reeditando para o novo tempo, o novo alunado, experiências bem sucedidas. O desafio de implementar estratégias que aperfeiçoem a atuação do professor, do programa e do currículo escolar e que levem o maior número possível de alunos a atingirem altos níveis de desempenho é altamente gratificante.

RESUMO

Procura-se apresentar, de forma didática, a avaliação da aprendizagem em suas dimensões teóricas e práticas. A avaliação deve ser um trabalho-risco cooperativo entre professores e alunos, e estes devem ser avaliados em suas capacidades, ganhos acadêmicos, potencialidades e em seu ajustamento pessoal e social.

Para captar a autenticidade da aprendizagem e orientar os resultados para o aperfeiçoamento dos alunos, é fundamental ressaltar a criatividade e a sensibilidade de enfoques da avaliação. Espera-se, ainda, que se conciliem as necessidades dos diferentes tipos de alunos com as características e filosofias de diferentes tipos de professores.

Referências Bibliográficas

BOYER, E. Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. *Planning for Higher Education,* Minneapolis, v. 20, n. 3, p. 15-25, 1992.

DUNCAN, H., BELL, C. *Evaluating and assessing for learning.* London: Kogan Page, 1990.

EDIGER, M. Approaches to measurement and evaluation. *Studies in Educational Evaluation,* Oxford, v. 19, n. 1, p. 41-51, march, 1993.

EWELL, P. Establishing Campus - based assessment program. *New Directions for Higher Education,* San Francisco, n. 59, p. 09-23, 1987.

GARDNER. H. *Multiple intelligences:* the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GLASMAN, Naftaly, NERO, D. *Evaluation in decision making.* Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988. (Evaluation in education and human services series)

GUBA, E, LINCOLN, Y. Fourth generation evaluation. Newbury Park, Califórnia: Sage, 1989.

GUSSO, D. A. Medidas e avaliação educacional: problemas e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo, n. 5, p. 65-76, jan./jun. 1992.

JAPIASSU, Hilton. A pedagogia da incerteza: e outros estudos. Rio de Janeiro: Imago, 171 p., 1993.

LAJOIE, S., LESGOL D. A. Dynamic assessment of proficiency for solving procedural knowledge tasks. Educational Psychologist, v. 27, n. 3, p. 365-84, 1992.

NICKERSON, R. S. New directions in educational assessment. *Educational Research,* Wahington, v. 18, n. 9, p: 3-7, december, 1989.

NORRIS, S. P. Can we test for critical thinking? Educational Research, Wahington, v. 18, n. 9, p. 21-6, 1989.

PATTON, M. Six honest men serving education. *Studies in Educational Evaluation,* Oxford., v. 14, p. 301-30, 1988.

POPHAM, William James. *Modern educational measurement:* a practioner's perspective. Englewood: Prentice-Hall, 1990.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n. 5, p. 55-61, jan./jun, 1992.