

Universidade Federal do Paraná
Núcleo de Educação a Distância
Curso de Especialização para Professores em EAD

Avaliação - Um desafio constante no processo ensino-aprendizagem

Renata Garcia de Araújo Nunes

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização para Professores em Educação
a Distância da Universidade Federal do Paraná
como requisito parcial para obtenção do título
de Especialista como Professor em Educação a
Distância

UBERABA
2002

Renata Garcia de Araújo Nunes

Avaliação - Um desafio constante no processo ensino-aprendizagem

Esta monografia foi orientada e aprovada para a obtenção do título de **Professor Especialista em Educação a Distância** no **Núcleo de Educação a Distância** da Universidade Federal do Paraná

Uberaba, maio de 2002.

Prof. Roberto De Fio Bentes, MSc.
Orientador

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais,
José de Araújo e Dilma Garcia de Araújo,
e ao meu marido Antônio Manuel Nunes.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Roberto De Fino Bentes, meu orientador, pela amizade, dedicação e estímulo que me proporcionou.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, pelos valiosos ensinamentos transmitidos e, em especial, pela amizade que se consolidou entre nós.

À Professora e Consultora Luciene Ferreira Iahn, pelo carinho e atenção dispensada.

Ao Coordenador do LIAE - Laboratório de Informática Aplicada à Educação - da Universidade de Uberaba, Professor Ernani Cláudio Borges, por permitir ajustes em meu horário de trabalho, para que eu pudesse concretizar a realização deste curso.

À Professora Valeska Guimarães Rezende da Cunha, da Equipe de Projetos e Pesquisas do Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba, pela dedicação e colaboração durante a realização do curso.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram para a execução deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

Resumo	07
Introdução.....	09
1. Avaliação escolar	12
1.1. A avaliação como processo e como sistema	13
1.2. A relação da avaliação com o processo de construção de conhecimento	14
1.3. Construindo conhecimentos de forma não fragmentada	15
1.4. Uma nova forma de avaliação	16
1.5. A avaliação dos alunos na escola tradicional	16
1.6. A avaliação e o risco de cometer injustiças com os alunos.....	16
2. Aspectos essenciais na reflexão sobre avaliação	17
2.1. Visões parcelares na avaliação	17
3. As funções da avaliação	18
4. Características da avaliação.....	19
4.1. Integrada.....	19
4.2. Holística e Globalizadora	20
4.3. Contínua	20
4.4. Análise de Sistemas.....	22
4.5. Avaliação por objetivos.....	22
4.6. Avaliação como informação para tomada de decisões	22
4.7. Avaliação sem referência a objetivos.....	22
4.8. Avaliação baseada na crítica artística	23
4.9. Avaliação baseada na negociação	23
4.9.1. Avaliação iluminativa	23
4.9.2. Avaliação respondente	23
4.9.3. Avaliação democrática	23
5. Técnicas de Avaliação	24
5.1. Exames Convencionais	24
5.2. Provas Objetivas.....	25
5.3. Observação	26
5.4. Entrevista.....	26
5.5. Técnicas Sóciométricas	27

SUMÁRIO

6. Estudiosos que deram sua contribuição ao campo da Pedagogia.....	27
6.1. Rosseau	28
6.2. Pestalozzi	39
6.3. Froebel.....	30
6.4. Dewey	31
6.5. Décroly.....	33
6.6. Maria Montessori	34
6.7. Makarenko.....	35
6.8. Cousinet	36
6.9. Rogers	37
6.10. A influência de Piaget na educação	38
6.10.1. Pressupostos da Teoria Construtivista de Piaget.....	39
6.11. Contribuições de Vigotsky à educação	41
6.12. A Pedagogia da Esperança de Paulo Freire.....	42
Conclusão	44
Referências Bibliográficas	45

“Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo”.

Galileu Galilei

RESUMO

Esta monografia focaliza a avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, pretendendo situar a avaliação em diferentes correntes/perspectivas, discutir questões e propostas recentes no campo da avaliação educacional, analisar o conhecimento que vem sendo produzido pelas pesquisas e as inovações que vem sendo implantadas em diferentes sistemas de ensino.

Considerando que a escola tem sido vista onde se forma um tipo de aluno segundo certos padrões de comportamento, caráter e integração social, as práticas avaliativas que estão sendo realizadas em algumas escolas são momento de discriminação da classe popular no sistema de ensino. A igualdade de oportunidades passa a ser ilusão. Segundo ENGUITA (1989) citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, a escola passa a ser um espaço social que antecipa as relações sociais da sociedade.

No cotidiano da escola, o para quê avaliar, significa distinguir os bons dos maus alunos, "respeitando as diferenças individuais", capacitar os alunos para que os mesmo sejam capazes de fazer concursos seletivos, quantificar quantos têm condições de aprender etc..

É urgente refletirmos sobre o papel que a escola e seu processo avaliativo têm desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania. O mundo exige, cada vez mais a compreensão e o domínio de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, além da formação de valores éticos renovados, para que todos possam compartilhar de uma vida plena.

Avaliar para reproduzir o espírito competitivo existente na sociedade também pode significar a perda de valores importantíssimos para a convivência humana e para a formação do conceito de cidadania.

A avaliação tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho do processo.

Quando o sentido da avaliação deixa de ser a de buscar da resposta certa, cria-se o espaço para que as diversas respostas possíveis sejam confrontadas, gerando novos olhares, percepções e conhecimento.

A mudança da concepção sobre o para quê avaliar é um verdadeiro desafio a enfrentar. Requer uma nova visão sobre educação e sociedade, e, em decorrência, um novo de caminhar, um novo projeto de escola; uma nova escola.

A expectativa é que os alunos terminem suas escolaridade em níveis de igualdade. Além disso, a vida em sociedade não oferece fórmulas prontas ao homem enquanto ser histórico e comprometido com sua historicidade. Espera-se que os alunos sejam cidadãos críticos e transformadores da nossa sociedade.

INTRODUÇÃO

Todos nós somos avaliados todos os dias, por todas as pessoas. No ambiente escolar, porém, a avaliação só faz sentido se estiver a serviço da aprendizagem. Somos constantemente avaliados pelas pessoas que nos rodeiam, e vice-versa. Essa é uma das atividades mais comuns do ser humano. Saber que pressões sociais existem e podem influenciar o conceito do aluno, pode tornar o processo de avaliação mais justo.

A avaliação é utilizada para orientar e selecionar, às vezes para abrir portas para uma colocação profissional. Já a avaliação escolar tem dupla importância: a social e a individual. Ela nada mais é do que um contrato de confiança entre a sociedade, as escolas e os estudantes. Quando alguém sai da escola diplomado, a sociedade precisa confiar na avaliação que foi feita desse aluno. Por outro lado, a avaliação escolar é imprescindível para o aluno, pois fragmenta e marca suas aprendizagens e informa o seu valor escolar. É ela que vai construir a imagem de bom ou mal aluno, e terá grande importância na trajetória escolar de cada um. Nessa tarefa, o professor precisa tomar muito cuidado, pois é preciso estar atento para o risco de abuso de poder, tendo em mente que a meta final é o desenvolvimento de uma pessoa. Valores pessoais e sociais que o levem a classificar os alunos em bons ou maus, capazes ou incapazes, devem ser deixados de lado.

A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem. Quando o sucesso não é obtido, é preciso entender o que não funcionou direito, onde está a falha. Isto implica em analisar o desempenho, e é isso que chamamos de avaliação formativa. Uma avaliação formativa eficiente deve ter três etapas: o estudo da tarefa a ser avaliada e sua explicação, a prática das habilidades e a intervenção.

Sem prática não há aprendizagem. Pergunta-se, então, onde é que as avaliações tradicionais falham? O problema é que são feitos exercícios muito formais que são desvirtuados. A avaliação tem de ser muito próxima das práticas sociais de referência.

Não há uma fórmula pronta para se fazer uma avaliação formativa. O objetivo é ajudar o aluno a analisar sua prática, a conhecer os objetivos e a encontrar a melhor maneira de realizar as tarefas propostas. Não existe um modelo a ser seguido. Todos os instrumentos à disposição podem ser bem ou mal usados. Depende do professor. É preciso imaginar exercícios de treinamentos práticos, capazes de revelar se o aluno domina alguns componentes do conjunto, ou se domina tudo. A pedagogia é a imaginação de situações completas de ensino e avaliação. Portanto, o mestre deve ser didata, pedagogo e capaz de dar ao aluno a chance de avaliar sua performance, sem preconceitos, sem ser submetido a pressão social, sem ser vítima dos desvios que podem se manifestar em relação a essa tarefa.

O objetivo do ensino é a aprendizagem, e as instituições escolares públicas e privadas entendem que podem medir e transformar de zero a cem a aprendizagem dos educandos.

Se cada educador, refletisse sobre sua profissão objetivando as necessidades básicas do educando, não como cidadão do futuro, mas como ser pensante, que sabe o que quer e só necessita que lhe “facilitem” a aprendizagem de maneira clara, contínua, prazerosa e objetiva, fazendo ligação entre conteúdos e prática de vivência social, a escola seria realmente o lugar onde se aprende com alegria, transformando educandos apáticos ou rebeldes em seres humanos mais felizes e preocupados em aprender realmente. Na maioria das vezes, as tais provas normativas exigida pela instituição escolar é um faz de conta: educadores insatisfeitos fazem de conta que ensinam e educandos, que são obrigados a freqüentar a escola, fazem de conta que aprendem, sendo que os que não aceitam as regras são reprovados por notas e/ou faltas.

Os profissionais da educação preocupados em ser competentes, percebem que é necessário completar competência com qualidade e afetividade, fazendo com que suas aulas sejam um espaço em que se colocam os famosos conteúdos, mas como troca de informações, incentivando os educandos a complementarem tais informações, e trazerem os seus conhecimentos para trocarem com colegas e professores, fazendo debates sobre como utilizá-los e principalmente, um fechamento do assunto, sendo a avaliação contínua, feita não só pelo “facilitador” mas também pela parte interessada, que é o educando.

A avaliação escolar deve estar a serviço de uma pedagogia dinâmica. É sua função contribuir para que o aluno assuma poder sobre si mesmo, tenha consciência do que já é capaz

e em que deve melhorar. Ela é sempre uma operação de leitura orientada da realidade, uma poderosa alavanca para a ampliação do êxito da escola.

O professor precisa deixar claro a seus alunos aonde ele quer chegar com cada uma das tarefas propostas. Esse é um dever ético - expor aos estudantes para que serve o aprendizado. Devemos criar exercícios práticos, adequados ao desenvolvimento e à medição de competências e ser humildes o suficiente para analisar nossa própria prática e nossas atividades de ensino, mudando-as quando não forem eficientes. O verdadeiro mestre é o que tem coragem para ousar.

Para rever o jeito de avaliar é necessário modificar a forma de ensinar após cada processo de avaliação, buscando maneiras diferentes de trabalhar para atingir um mesmo objetivo. O professor deve ter sempre em mãos diversas possibilidades de execução de tarefas significativas — em vez de exercícios formais esvaziados de sentido. Todo desempenho exige interpretação. O aluno também precisa corrigir sua ação após cada processo, para aprender com os erros, não cometê-los mais e, assim, progredir.

O professor precisa passar sempre informações úteis para o aluno e ter em mente que, em educação, a avaliação só interessa se conseguir estabelecer ligação entre o ensino e a aprendizagem.

A avaliação não é algo de exógeno ao processo de ensino-aprendizagem, nem independente das diversas componentes que envolvem o mesmo processo.

É necessário ver a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Além disso, a avaliação não pode reduzir-se apenas à análise das pessoas, e, neste âmbito, essencialmente dos alunos. A avaliação deve, pois não só ter em conta todo o processo e todos os intervenientes nele, como também deve ajudar a promover a melhoria da qualidade do mesmo.

1. Avaliação Escolar

Segundo PACHECO citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, educar e avaliar são duas ações que fazem parte de um mesmo processo. A avaliação é a reflexão transformada em ação, pois subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos e educadores, tendo em vista garantir a qualidade do processo educativo. Quando se fala em avaliação escolar, imediatamente ocorre falar da avaliação do rendimento dos alunos, como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento de um curriculum.

São instrumentos de avaliação:

observações diárias;

registro de atividades;

interação com a família;

descrição de projetos;

conselho de classe;

trabalhos de pesquisa;

tarefas diárias;

provas e testes;

apresentação oral de trabalhos;

participação;

freqüência;

cumprimento de responsabilidade com tarefas e material;

procedimentos de convívio social.

A avaliação do aluno é feita de forma global, ampla, múltipla e tem por objetivo verificar o seu desenvolvimento. Este processo emerge do Projeto Político-Pedagógico (referencial teórico) e pretende viabilizar a competência de todos os alunos para a participação democrática na vida social a fim de exercer a cidadania. Cabe à escola especificar os procedimentos de avaliação, levando em conta os diferentes processos da Educação Básica e da Educação Profissional.

1.1. A Avaliação como processo e como sistema

Segundo ZABALZA, citado por MOURA (1998), quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se seqüencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema).

Toda a avaliação contém:

Propósito: cada avaliação responde a várias intenções (para saber como vão os alunos, para organizar um novo curso, para castigá-los, para subir notas, para analisar o clima relacional, etc.).

Técnica: em função do propósito seleciona-se a técnica.

Questões colocadas: escolhido o tipo de técnica, seleciona-se as questões, problemas ou aspectos que vão estar incluídos na prova;

Aplicação: preparado o protocolo após aplicá-lo, recolhe-se a informação.

Resposta ou conduta dos alunos: os alunos dão as suas respostas ou realizam a conduta solicitada.

Correção: o professor ou o avaliador ‘mede’ os resultados.

Classificação: o professor ou o avaliador ‘valoriza’ os resultados.

Conseqüências derivadas da avaliação: podem ser de tipo pessoal, administrativo (aprovar-promover, suspender, repetir), familiar (prêmios-castigos em casa), didático (feedback sobre o processo de ensino, etc.).

1.2. A relação da avaliação com o processo de construção de conhecimento

A avaliação de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos nunca será um momento estanque deste processo mas será parte integrante e conseqüente.

O processo de avaliação abrange todas as facetas do ato de educar, entendendo-se por avaliação um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos, em um determinado momento de sua trajetória escolar.

Segundo VYGOTSKY citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, o desenvolvimento de crianças e adolescentes deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, com referência ao que está para acontecer na trajetória de cada um. De acordo com este autor, deve-se procurar os "brotos", "as flores" ou "ramos" do desenvolvimento e seus rumos, em vez de somente seus "frutos".

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, aponta para a importância, no percurso do desenvolvimento de crianças e adolescentes, dos processos que estão embrionariamente presentes, mas que ainda não se consolidaram.

Esta postulação traz consigo a idéia de que o professor tem o importante papel de interferir nas Zonas de Desenvolvimento Proximal de seus alunos, o que muda radicalmente o conceito de avaliação: de retrospectiva (o que o aluno realiza sozinho) para prospectiva (o que é capaz de fazer com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente).

Vygotsky trabalhou explicitamente com a idéia de reconstrução, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico. Homens e mulheres recriam a cultura através de diferentes formas de linguagens e de trabalho e através desta recriação, identificando-se como membros de um grupo social e cultural, num determinado tempo e espaço, e transformando o meio ambiente físico, social e cultural em que vivem, transformam-se a si próprios.

A constante recriação da cultura por parte de cada membro de um determinado grupo cultural é a base do processo histórico sempre em transformação das sociedades humanas.

Para VYGOTSKY, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.

Constróem-se conhecimentos na história e na cultura. Não se poderia avaliar os conhecimentos construídos, desvinculando-os do processo em que foram constituídos.

A avaliação deve ser contínua num processo constante que permita ao professor identificar e criar Zonas de Desenvolvimento Proximal.

A avaliação precisará levar em conta não apenas o que foi aprendido na sala de aula, mas tudo aquilo que está sendo construído pelos alunos em diversas instâncias e a partir de outras mediações.

Isto ocorrerá à medida em que os professores incentivarem os alunos a trocar experiências entre si, confrontarem pontos de vista divergentes, dividirem tarefas coletivamente, apoiando-se mutuamente na solução dos problemas apresentados.

Devemos levar em consideração, no ato de avaliar, ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais que produzem diferentes formas de agir, pensar e conhecer.

A avaliação deve observar a heterogeneidade de processos de construção de conhecimentos e não apenas o seu produto final. Por outro lado, a Zona de Desenvolvimento Proximal não é algo a ser medido e sim identificado e criado, a partir de sucessivas interações entre aqueles que aprendem e o objeto do conhecimento.

Uma avaliação prospectiva, respeitando a singularidade dos alunos, não pode se desvincular da ação pedagógica como um todo, logo, a avaliação deve ser realizada não apenas em diferentes momentos como também em situações variadas, observando-se o desenvolvimento real dos alunos e criando-se possibilidades para emergência de Zona de Desenvolvimento Proximal.

1.3. Construindo conhecimentos de forma não fragmentada

Até pouco tempo atrás, os currículos se organizavam de forma disciplinar. Disciplinas estanques, sem integração entre si, eram discutidas com os alunos, através de conteúdos isolados, com finalidade em si próprios.

Hoje em dia, procura-se uma forma de articular entre si os conhecimentos das várias disciplinas, através da integração dos Núcleos Conceituais Identidade, Tempo, Espaço, Transformação com os Princípios Educativos - Meio Ambiente, Trabalho, Cultura, Linguagens.

Os conteúdos das disciplinas tendo como eixo os Princípios Educativos e Núcleos Conceituais se interpenetram num todo harmônico e pleno de significado para os alunos.

Através desta integração, evita-se a fragmentação entre as diferentes áreas do saber. Entendendo-se o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, respeita-se o educando, evitando-se discutir conhecimentos desvinculados de sua vida e fragmentados entre si.

1.4. Uma nova forma de avaliação

Nas avaliações deve-se levar em consideração os conhecimentos e saberes que os alunos adquirem fora da sala de aula. Recomenda-se que se destaque e valorize o que os alunos fazem de original em relação aos conteúdos escolares.

A avaliação do aluno deve resultar de um amplo processo, no qual os alunos sejam observados em diversas situações, para valorização de seus conhecimentos. Sendo um processo contínuo, a avaliação não se resume a um momento estanque de aplicação de provas ou testes.

1.5. A avaliação dos alunos na escola tradicional

A avaliação tradicional é realizada a partir de provas e testes que verificam conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as aulas dadas.

Estas verificações, além de classificar os alunos, permitem que os professores sancionem as aprovações, recuperações. Quando a avaliação é realizada desta maneira, corre-se o risco de restringir os alunos à apreensão de conteúdos previamente escolhidos pela escola e pelo professor. O ideal é que isto não ocorra e que o aluno possa ir além das informações recebidas e previamente organizadas, liberando sua criatividade e inventividade.

1.6. A avaliação e o risco de cometer injustiças com os alunos

Ao tornar-se individualista, submetida à subjetividade do professor, a avaliação corre o risco de cometer injustiças com os alunos. O aluno fica condicionado a responder somente o que o professor deseja e quer.

A avaliação centrada na individualidade e na subjetividade do professor é criticada sobretudo pela classificação que faz dos alunos a partir de notas e/ou conceitos, e por causa da força estagnante do crescimento dos alunos.

A sociedade brasileira atual demanda alunos com horizontes mais amplos, mais criativos e com genialidade. Os saberes não podem continuar cristalizados. Eles são precários, transitórios e, constantemente, precisam ser superados.

2. Aspectos essenciais na reflexão sobre a avaliação

- A realidade social é dinâmica e está constantemente em mudança.
- O indivíduo é um agente ativo que constrói e dá sentido à realidade.
- O programa educativo não é um produto considerado à margem do contexto e dos sujeitos que o desenvolvem.
- O avaliador deve ter em conta marcos de referência teóricos e possibilitar que a teoria surja dos próprios dados.
- A metodologia deve ser eclética e adaptada ao meio educativo.
- É necessária uma compreensão holística dos fenômenos, situações e fatos.
- A avaliação deve centrar-se fundamentalmente numa lógica indutiva.

2.1. Visões parcelares na Avaliação

- Só se avalia o aluno.
- Só se avaliam os resultados.
- Só se avaliam os conhecimentos.
- Avaliam-se apenas os resultados pretendidos.
- Só se avalia principalmente a vertente negativa.
- Avaliam-se somente as pessoas.
- Avalia-se descontextualizadamente.
- Avalia-se apenas quantitativamente.
- Utilizam-se instrumentos inadequados.
- Avalia-se de forma incoerente em relação ao processo ensino-aprendizagem.
- Avalia-se estereotipadamente.
- Não se avalia eticamente.
- Não se avalia para melhorar o processo.
- Não se realiza a auto-avaliação.

- Não se pratica a avaliação contínua.
- Não se clarificam as condições da avaliação.
- Não se faz meta-avaliação.

3. As funções da avaliação

Os grandes avanços da educação, no decorrer do século, não conseguiram ir muito além de uma perspectiva reducionista do processo educativo, onde os esforços centralizaram-se na escolarização do indivíduo, visando dotá-lo de conhecimentos e habilidades, tornando-o apto a competir com a informação que os outros possuem e assim competir na sociedade em que vivemos.

As funções da avaliação são duas em potencial: a classificação e o diagnóstico.

Mais do que ler, escrever e contar, a escola tem tarefas mais sérias - desvendar para os homens as contradições da sociedade em que vivem. Este é o contexto onde predomina a avaliação classificatória. A meta seria preparar o homem para superar o seu semelhante. A ênfase é na individualidade. Para servir a este contexto, o processo educativo tem sido definido em função de conteúdos, informações e adestramentos e ainda da participação de atividades classificatórias que precisam ser vencidas.

A aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através de repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia. A aula é expositiva e a verificação da aprendizagem se dá através de periódicas avaliações.

Segundo GANDIM, citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, a avaliação na escola torna-se um instrumento de controle: "é a verificação se um produto ou uma ação corresponde ou não um padrão estabelecido anteriormente. Ela se refere a eficiência, isto é, a saber se algo foi realizado como deveria ser realizado".

A avaliação classificatória, ao dar ênfase ao aprovar ou reprovar o aluno, mostra uma face cruel da escola: aquela que exclui muitos alunos do acesso ao saber. Além disso, ela tira a reflexão em cima do fazer pedagógico para a ele voltar, redirecionando a ação rumo ao desenvolvimento do aluno. Muitas vezes, também, esta visão conduz ao uso da avaliação como instrumento de coação de poder e de controle de disciplina.

Segundo GANDIM, citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, "Será

sempre lamentável, sem sustentação ética, e teórica, classificar as pessoas enquanto elas estiverem vivas; é negar todas as nossas crenças de que as pessoas podem crescer e podem buscar continuamente nova perfeição".

Por isso, a criança e o jovem, durante sua trajetória escolar, muitas vezes são avaliados sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento de suas potencialidade humanas.

A avaliação diagnóstica não pretende servir à classificação . Deve priorizar a análise do processo de construção do conhecimento do aluno . A avaliação que reconhece e valoriza esta etapa é prospectiva. Ela é um passo para as possibilidades futuras. A avaliação diagnóstica permite a mediação que provoca um ir e vir de idéias que transcendem o lugar comum. Essas idéias são internalizadas pelos atores que interagem na construção do saber.

Na avaliação dos alunos torna-se imprescindível diagnosticar:

- que são capazes de resolver /solucionar / aplicar sozinhos?
- que são capazes de resolver / solucionar aplicar com ajuda de professores, companheiros, livros, matérias didáticos e outros elementos de mediação externa?
- que é preciso para que este aluno constitua conhecimento e valores?

Segundo GANDIM, citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, "A avaliação como diagnóstico é a verificação de até que ponto uma prática é caminho para a concretização de uma idéia de um valor, ela verifica o presente parra programar o futuro . Trata-se de vida e crescimento. Analisa-se as condições de determinada prática (de uma realidade) a fim de verificar quais são as alterações necessárias para que esta realidade se construa numa direção desejada e explicitada. Este tipo de avaliação está relacionada a uma prática que tenha um resultado social desejado".

4. Características da avaliação

4.1. Integrada

Segundo ZABALZA & Sacristán, citado por MOURA (1998) essa característica está inserida no processo ensino-aprendizagem; a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, possibilitando o diálogo crítico dos alunos sobre os problemas que encontram a levar ao cabo as suas tarefas, segundo ELLIOT, citado por MOURA (1998).

Apresenta um grande valor informativo sobre a evolução do processo de aprendizagem de acordo com ZABALZA & BAKER E NISHIKAWA & KNOWLES, citado por MOURA (1998).

4.2. Holística e globalizadora

Tem-se em conta não só os aspectos intelectuais da pessoa do aluno, mas também as dimensões de tipo afetivo, social e ético.

A avaliação deve ser holística (analisando os diversos 'intervenientes' no processo de ensino-aprendizagem), deve ter em conta as diferentes perspectivas e interpretações dos diversos atores, devendo, também, contribuir para a análise da própria avaliação (meta-avaliação). É fundamental que a avaliação assuma uma vertente crítica e reflexiva da própria ação, a fim de analisar e melhorar essa mesma ação: trata-se de um processo de reflexão-ação-reflexão. Para tal, é necessário, que o professor tenha em conta as perspectivas alternativas e diferentes interpretações dos outros atores do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos.

4.3. Contínua

Segundo BROOKFIELD & MEZIROW, citado por MOURA (1998), essa característica centra-se numa perspectiva da avaliação integrada no processo ensino-aprendizagem; procura desenvolver um processo de reflexão - ação - reflexão. Esta visão significa compreensão e promoção, a cada momento, do desenvolvimento pleno do aluno. A qualidade do trabalho está, então, associada à capacidade de promoção dos avanços no desenvolvimento dos alunos.

Os conceitos atribuídos pelos professores ao alunos não poderão ter carácter de permanência; um aluno considerado com conceito não satisfatório, num determinado momento da avaliação, jamais poderá ser visto como incapaz de ultrapassar esta condição.

As crianças precisam de tempo para exercitar suas competências e interagir com o conhecimento, pois a aprendizagem é de natureza processual. Quem está aprendendo vai processando as informações que recebe até que as informações novas e significativas, se tornem parte de seu desenvolvimento real, até que surjam novos desafios e o processo continue, possibilitando novas aquisições de conceitos.

Na aprendizagem, o aluno sempre alcança progresso e deve prosseguir do ponto em que parou. Admitir começar tudo de novo, repetir, é desconsiderar a natureza do processo.

Só a consideração conjunta do produto e do processo permite ao professor estabelecer interpretações adequadas sobre o desempenho dos alunos. Dependendo desse desempenho, às vezes é preciso rever o que foi proposto.

Outro aspecto do processo é a discussão coletiva da avaliação realizada. Professor e aluno podem discutir a subjetividade da apropriação do conhecimento e o critério utilizado para o julgamento da realidade. Assim, propiciando ao aluno a reflexão, ele cresce como pessoa, como cidadão crítico e aprende também a assumir seus compromissos.

Segundo DEMO, citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, do ponto de vista do aluno, a qualidade principal do professor está na arte de orientar. Primeiro, está claro que orientar é também avaliar. A habilidade de "puxar" o aluno para frente, abrindo-lhe oportunidades cada vez mais promissoras, motivando sua potencialidade, apoiando os êxitos e progressos, depende intrinsecamente da capacidade avaliativa do orientar, para saber com precisão do trajeto evolutivo como um todo.

A avaliação é contínua, pois é processo, é acompanhamento da aprendizagem, é a identificação das conquistas, do desenvolvimento real, é a intervenção mediadora do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos e a busca constante do desenvolvimento potencial.

A avaliação, se trabalhada como um processo permanente, em que o professor acompanha passo a passo o caminhar de seus alunos, diagnosticando suas dificuldades e sua natureza para então replanejar seu fazer pedagógico, só pode conduzir a um ponto: o aprovar.

Eis aí o papel fundamental da escola: propiciar aos alunos a aquisição dos conhecimentos indispensáveis para uma participação democrática na sociedade em que vivem. Entendemos como participação efetiva a apropriação dos meios para se situarem no mundo, entendendo as relações que nele se estabelecem, criando e consumindo bens culturais e contribuindo para a transformação deste mundo. Tal visão, implica num compromisso com uma sociedade mais justa e solidária. Implica também em uma prática pedagógica democrática, que leve o aluno a pensar e a construir seu saber de forma independente, criativa, crítica, consciente e solidária.

Avaliar bem nossos alunos é um dos maiores desafios para o trabalho educacional, uma vez que pode representar para eles a abertura ou o fechamento de possibilidades de estudar, apreender e se constituir como cidadão em processo.

4.4. Análise de sistemas

De acordo com RIVLIN & ROSSI & FREEMAN & WRIGHT, citado por MOURA (1998) a análise do sistema centra-se na concepção do ensino como uma tecnologia, ou seja na otimização eficaz dos resultados preestabelecidos da aprendizagem.

4.5. Avaliação por Objetivos

Segundo TYLER & MAGER & POPHAM, citado por MOURA (1998) a avaliação por objetivos consiste numa constante comparação dos resultados dos alunos com os objetivos previamente determinados na programação do ensino. Para uma avaliação objetiva e eficaz é necessário formular, com clareza e precisão, os comportamentos individuais específicos nos objetivos de um programa, de um tema, ou de uma sessão de ensino.

4.6. A Avaliação como informação para a tomada de decisões

A Avaliação deve orientar-se fundamentalmente no recolhimento de informação a fim de comunicar essa mesma informação a quem tem de tomar decisões ao nível do ensino, Segundo CRONBACH, citado por MOURA (1998), essa característica centra-se na qualidade da informação, devendo ser clara, oportuna, exata e válida. Para STUFFLEBEAM, citado por MOURA (1998) a função do avaliador é fornecer informação útil essencialmente sobre o processo, sendo o objetivo o aperfeiçoamento do ensino

4.7. Avaliação sem referência a objetivos

De acordo com SCRIVEN, segundo MOURA (1998) a avaliação deve ter em conta duas vertentes: a análise do processo de ensino a fim de intervir para o seu aperfeiçoamento (avaliação formativa); o estudo dos resultados, não apenas os previstos nos objetivos, mas também os imprevistos (avaliação somativa). A avaliação sem referência a objetivos procura evitar que o avaliador se fixe apenas nos resultados previstos.

4.8. Avaliação baseada na crítica artística

De acordo com EISNER, segundo MOURA (1998) este modelo centra-se na concepção do ensino como uma arte e o professor como um artista. A avaliação tem um caráter descritivo, um caráter interpretativo, e tem a tarefa de realizar juízos de valor.

4.9. Avaliação baseada na negociação

4.9. Avaliação Iluminativa

De acordo com PARLETT & HAMILTON, segundo MOURA (1998) a avaliação não pode abarcar apenas os resultados do ensino, mas o ensino em toda a sua totalidade. A complexidade do processo não pode ser avaliado apenas utilizando uma metodologia objetiva, exata, quantificável. É necessário combinar a observação, as entrevistas com os participantes (estudantes, instrutores, administradores, etc.), questionários e a análise de documentos e de informação sobre os antecedentes, a fim de ajudar a ‘iluminar’ ou esclarecer problemas, questões e significativos do programa.

4.10. Avaliação respondente

De acordo com STAKE, segundo MOURA (1998) a finalidade deste modelo é procurar responder aos problemas e questões reais que se colocam a professores e alunos quando desenvolvem um programa educativo. A avaliação centra-se mais nas atividades do programa do que nas intenções do mesmo.

Toma-se em consideração as diferentes interpretações daqueles que estão envolvidos no programa, enfatizando a necessidade de implicá-los na análise e valoração do programa.

4.9.3. Avaliação democrática

Surgiu da necessidade de investigar e avaliar a sala de aula com procedimentos metodológicos naturalistas. Consiste no conjunto de atos e conseqüências intimamente relacionados. Para conhecer a realidade e seus significados é necessário submergir no curso

vivo e real dos acontecimentos e conhecer as diversas interpretações dos indivíduos que vivem esses mesmos acontecimentos.

Assim, de acordo com MACDONALD, segundo MOURA (1998), as metas e propósitos de um currículo devem ser forçosamente compartilhados com os utilizadores desse mesmo currículo. As opiniões e interpretações dos participantes devem ser parte integrante da avaliação, sendo a mesma, desta forma, um processo de negociação.

A finalidade principal da avaliação deve ser facilitar e promover a transformação de concepções, crenças e modos de interpretar dos que participam no programa educativo, segundo STENHOUSE, citado por MOURA (1998).

5. Técnicas de Avaliação

Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação. Todos os instrumentos de medida e avaliação são eficientes quando usados criteriosamente e de acordo com os objetivos propostos. A escolha dos recursos utilizados no processo de avaliação depende dos objetivos propostos para o ensino-aprendizagem, da natureza dos componentes curriculares e dos conteúdos abordados; e também do nível da sala de aula. Não se deve apresentar aos alunos apenas uma nota sem maior significado. O resultado das provas e testes deve ser comentado com eles, indicando-lhes os acertos e erros a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

5.1. *Exames convencionais*: orais, escritos e/ou práticos.

A prova oral, que foi o recurso de avaliação mais usado até o final do século passado, é atualmente, pouco utilizada. A vantagem da prova oral é que ela permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do aluno, no que se refere ao tema abordado. Ela tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas, para verificar a pronúncia, a construção correta da frase e a fluência do vocabulário. Entretanto, nos deparamos com as seguintes desvantagens: oferece uma amostra reduzida do conhecimento do aluno, pois o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados; os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as idéias, simpatia, desembaraço ou timidez, etc.) interferem no resultado; o

juízo é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo; requer muito tempo para sua realização, pois os alunos são avaliados individualmente; não há igualdade de questões nem de condições ambientais, pois as perguntas são diferentes para cada aluno, e sendo a ocasião do exame também diferente, a receptividade do professor às respostas dadas pode variar.

As provas escritas ou dissertativas são recursos valiosos pela oportunidade que dão aos alunos de se exprimirem de maneira pessoal, o que é condição básica da criatividade. Esse tipo de prova pode ser facilmente organizada; possibilita verificar a capacidade reflexiva do aluno, ou seja, sua capacidade de análise, de síntese e de juízo; permite verificar se o aluno é capaz de organizar suas idéias e expressá-las por escrito de forma clara e correta. Por outro lado, apresenta alguns inconvenientes, tais como: fornece apenas uma amostra reduzida do que o aluno aprendeu, pois as poucas questões dissertativas não podem abranger todos os aspectos relevantes do conteúdo estudado; não anula a subjetividade de juízo, porque o padrão de correção não pode ser rígido, pois as respostas dissertativas são livres, e sua correção exige tempo, porque para realizar um juízo criterioso é preciso avaliar o valor de cada resposta, comparando-a com a mesma dos outros alunos.

5.2. *Provas objetivas*: resposta breve e de completamento, seleção de alternativas (binárias ou múltiplas), de correspondência, de ordenamento.

Os testes são especialmente recomendados para determinar se os objetivos cognitivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Esse tipo de prova começou a ser usado como instrumento de medida do rendimento escolar dos alunos a partir da primeira metade do século XX, com o intuito de aumentar a precisão das medidas educacionais na área cognitiva. Um teste só será realmente válido e fidedigno se suas questões forem bem elaboradas. É a boa construção das questões que garante a qualidade do teste. Os testes devem ser cuidadosamente preparados e aplicados, sendo necessário prestar atenção a certas regras para elaborar e redigir questões de boa qualidade. Para elaborar bons testes de aproveitamento é preciso: conhecer adequadamente o conteúdo a ser avaliado; ter objetivos claros e definidos; conhecer as técnicas de construção de testes e expressar as idéias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando uma linguagem adequada ao nível dos alunos. Existem diversos tipos de questões objetivas. Na seleção de um determinado tipo de item é preciso considerar as categorias de comportamento e a natureza do conteúdo.

5.3. *Observação*: casual (recolhem-se fatos soltos significativos), sistemática (através de instrumentos para o efeito, como, registo de incidentes ocasionais, listas de controle, etc.), escalas de atitudes (questionários dirigidos a explorar as atitudes dos sujeitos), escalas de produção (para valoração dos produtos dos alunos por comparação com os modelos que oferece a escala).

A observação é uma técnica de avaliação adequada para verificar o ajustamento do aluno em situações que envolvem relações sociais, bem como para detectar hábitos e aptidões operacionais. É uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer o comportamento de seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. Através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas de sala de aula, onde eles agem espontaneamente, sem pressão externa que altere sua conduta, como no caso de uma situação de prova, o professor pode colher e registrar muitas informações úteis sobre o rendimento escolar, complementando os dados fornecidos por provas e testes. A observação permite avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas. Essa técnica pode ser casual ou sistemática e deve ser registradas em anedotários¹, listas de verificação ou controle, escalas de classificação ou fichas cumulativas.

5.4. *Entrevista*: variando segundo o tipo de estrutura (estruturada, semi-estruturada, aberta), segundo o propósito (interrogadora, transacional, orientadora).

A definição de entrevista pode ser algo como uma comunicação bilateral em que uma das partes se procura informar dos conhecimentos, motivações e sentimentos da outra parte.

Uma entrevista deve ser encarada como uma forma de comunicação em dois sentidos, e se bem que as perspectivas sejam diferentes, os objetivos são semelhantes: conhecerem-se melhor, professor e aluno.

O aluno deve ser capaz de cativar o professor. Uma entrevista dá a oportunidade de revelar outros aspectos, de acentuar as capacidades de comunicação, a autoconfiança, a energia, a criatividade que permitirão ao professor formar uma imagem favorável ou não do aluno.

¹ Anedotário é um registo escrito que descreve a conduta do aluno, observada em determinadas situações de sua vida escolar e durante um certo período de tempo.

5.5. *Técnicas sociométricas*: sociogramas (análise das relações intragrupais que se expressam por uma série de índices e esquemas gráficos), escalas de distância social (em que o sujeito se situa face aos seus colegas), listas de participação (instrumentos para observar, analisar e caracterizar as intervenções de cada participante durante uma sessão grupal), de acordo com ZABALZA, & DOMINGOS, NEVES E GALHARDO, citado por MOURA (1998).

A técnica sociométrica mais conhecida e aplicada foi criada pelo psiquiatra romeno J. L. Moreno, e consiste de algumas perguntas a serem respondidas pelos alunos. A partir dessas perguntas, é realizada a tabulação das respostas e elaborado o sociograma, que é a representação gráfica ou pictórica da tabulação sociométrica. A técnica sociométrica e o sociograma permitem verificar como estão as relações sociais no ambiente da sala de aula, reconhecer os líderes aceitos e identificar os alunos que estão marginalizados. Essa técnica só deve ser aplicada quando os alunos já se conhecem, e convivem já há algum tempo, sendo incapazes de exprimir suas preferências no que concerne ao relacionamento. Não tem sentido aplicar essa técnica em grupos cujos membros não se conhecem o suficiente.

6. Estudiosos que deram sua contribuição ao campo da Pedagogia

Diferentes estudiosos e pesquisadores de várias áreas do saber como a Psicologia, Biologia, Medicina, Filosofia, Antropologia, contribuíram em muito para que a Pedagogia avançasse.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Ferrer, Dewey, Dècroly, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Neill, Rogers, Vygotsky, Robin, Steiner, Montessori, Piaget, mesmo alguns não sendo educadores, desenvolveram estudos que serviram à educação.

Rousseau não foi um professor e sim um filósofo preocupado com a educação da mesma forma que Ferrière. Já Cousinet foi professor e inspetor-formador; Steiner lidou com a educação como um aspecto de sua teoria globalizante; Neill criou sua própria escola; Pestalozzi e Montessori foram médicos pesquisadores voltados para a educação; Rogers foi professor e psicólogo clínico; Makarenko foi professor e diretor de escolas para alunos com desvios de conduta; Robin foi professor e diretor de um orfanato. Froebel e Dewey tiveram proposições importantes no campo da educação. Froebel é considerado o criador dos jardins de infância e Dewey foi um dos mentores do movimento conhecido como Escola Nova.

Cousinet e Ferrière lançaram movimentos em direção a uma nova visão de educação e escola. Pestalozzi fundou escolas e laboratórios pedagógicos. Ferrer também deu passos importantes no movimento da Escola Nova.

Todos, de alguma forma, têm lugar no campo pedagógico, incluindo Piaget com seus trabalhos sobre a gênese do desenvolvimento do raciocínio e Vygotsky com sua importante teoria Histórico Cultural de construção de conhecimentos.

Uns construíram teorias propriamente ditas, outros aplicaram estudos e observações diretamente no campo pedagógico mas, sem dúvida, todos foram estudiosos que deixaram marcas na educação.

6.1. Rousseau

Rousseau nasceu em 1712, em Genebra e morreu em 1778. Em toda sua obra Rousseau defendeu um princípio que é básico à educação: a liberdade. Rousseau, embora não sendo um educador, lidou com perspectivas pedagógicas.

O homem, segundo ROUSSEAU, deve ser educado resguardando-se seu direito à liberdade. A liberdade natural é ameaçada pela sociedade com seus pré julgamentos e autoritarismo. Não se deveria impor valores às crianças mas instrumentá-las para formar sua vontade e razão visando a constituição do sujeito autônomo. A dominação e o autoritarismo impediriam a independência intelectual e moral. Deve-se, portanto, educar para a autonomia. O Estado, através da educação deveria garantir a igualdade a todos.

Ao discutir a educação do "Emílio" e de "Sofia", Rousseau aborda o fato de que a própria educação, ao discriminar as possibilidades das mulheres, cria a diferença.

Assim, a dependência, a competitividade, o autoritarismo deveriam ceder lugar a uma educação voltada para a solidariedade. Para ROUSSEAU, educa-se com o objetivo de se criar um contrato social entre os homens e as mulheres, numa visão de igualdade e equidade.

A obra de Rousseau em muitos momentos foi mal interpretada, tendo sido o autor considerado pai de uma pedagogia do "*laisser-faire*", defensor de uma educação privada, isolada e da separação de modos de educar homens e mulheres.

Contra os determinismos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, Rousseau acreditou no potencial de homens e mulheres, afirmando que cada pessoa avança segundo seu gosto, seu desejo, seu talento, sua dedicação e de acordo com as oportunidades que encontra, não se podendo definir até onde cada um chegará.

Por muito tempo, Rousseau foi considerado um visionário em educação, um utópico, porém, hoje, tem-se clareza que ele foi um sonhador bastante realista, analisando e criticando a educação e a sociedade de sua época.

6.2. Pestalozzi

Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurich, na Suíça. Bastante influenciado pelas idéias de Rousseau, Pestalozzi escreveu um artigo, um ano antes de sua morte (1826) em que reconhece em Rousseau o centro do movimento em torno de uma outra visão de educação.

Pestalozzi se dedicou em sua obra, em grande parte, à compreensão das idéias de Rousseau, colocando-as em prática. Para ele, a educação deveria fazer com que as crianças tivessem acesso ao saber de tal forma que se formassem espíritos livres, liberados pelo conhecimento.

Pestalozzi realizou sua ação educativa sucessivamente em Stanz (1799), Berthoud (1800) e Yverdon (1805).

Em Stanz ele acolhe órfãos numa escola e desenvolve uma pedagogia fundada sobre o amor e a confiança, introduzindo as crianças no mundo do conhecimento e do trabalho, através de técnicas agrícolas e comerciais.

Em Berthoud, ele rompeu com os procedimentos arcaicos em educação que faziam com que os alunos se limitassem a ficar sentados, enfileirados, aprendendo por processos de memorização. Pestalozzi introduziu métodos ativos que colocam os alunos em contato com a realidade.

O método Pestalozzi trabalha com grandes eixos: educação intelectual, física, profissional e moral. Nesta escola, técnicas são aperfeiçoadas, experimentadas, constituindo-se num verdadeiro laboratório pedagógico.

Em Yverdon, Pestalozzi criou o instituto de pesquisas e uma escola especializada em educação de crianças com deficiências.

O método Pestalozzi trabalha com alguns princípios básicos:

toda a aprendizagem passa pelos sentidos;

é necessário reforçar a aprendizagem através de exercícios;

os progressos do aluno devem ser acompanhados passo a passo;

a atividade da criança deve ser incentivada oferecendo-lhe oportunidade para ação, iniciativas e criação;

a criança deve construir sua autonomia intelectual e moral, aprendendo a aprender; os educadores também devem ser educados.

Pestalozzi associava a educação intelectual à educação física e moral, sendo a favor do trabalho com o corpo.

Para PESTALLOZZI, a educação se constrói numa tensão permanente entre os desejos do homem natural individual e o desenvolvimento da natureza humana universal. A educação produzirá a universalidade a partir das particularidades e da mesma forma a particularidade a partir da universalidade.

Pestalozzi foi um grande defensor do respeito à diversidade.

6.3. Froebel

Froebel nasceu em 1782 em Oberweibach. Órfão de mãe, muito cedo, ainda bebê, Froebel é criado pelo pai e pela madrasta. Tem uma infância isolada e triste. Sua própria infância, seu amor pela natureza e sua grande religiosidade influenciaram toda sua obra educacional.

Embora sua formação inicial não tenha sido a de educador, Froebel em 1805 começou a trabalhar numa escola utilizando-se dos princípios educacionais de Pestalozzi. Mais tarde, Froebel conheceu o trabalho do próprio Instituto Pestalozzi e ficou fascinado com os métodos lá empregados.

Froebel aprofundou-se no estudo do Método Pestalozzi e, a partir deste, desenvolveu sua concepção pessoal de educação.

Para PESTALLOZZI, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais. Assim se iniciam: cérebro, mãos e coração, segundo PESTALLOZZI.

Froebel fundado nestas teorias formulou a Philosophie de la Sphère, fundamento de sua pedagogia e base dos jogos iniciados para os jardins de infância. A Philosophie de la Sphère de Froebel integra a autonomia intelectual, a aprendizagem social, o aprofundamento religioso em relação com a ação concreta. O aluno é o centro do processo educacional e a escola reproduz práticas de educação familiar e comunitária.

Froebel é considerado o criador dos jardins de infância pelo interesse que demonstrou pela educação de crianças pequenas. Ele desenvolveu materiais e jogos que tornam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico.

A Pedagogia de Froebel pode ser subdividida em três grandes partes: filosofia da educação, pedagogia escolar, concepção de teoria sobre jogos para a 1ª infância.

A Philosophie de la Sphère se funda na inter-relação entre conhecimento subjetivo e objetivo e entende a educação como ajuda no processo de apropriação idealista do mundo pelo homem.

Se o homem, através da educação, conhecer suas possibilidades de vida pela reflexão, praticará a auto-reflexão e se apropriará destas possibilidades. O homem necessitaria exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, reencontrando a unidade entre estes pólos.

A Pedagogia de Froebel segue esta linha, é um modelo de educação esférica, os alunos aprendem em contato com o real, com as coisas, com os objetos de aprendizagem. O aluno é levado a refletir sobre estes objetos, a tomar consciência deles. Ao aprender a língua, por exemplo, os alunos não devem aprendê-la como algo exterior a si próprio mas devem entender-se como criadores da língua. A língua é, então, um meio exterior que descreve a realidade e um meio interior com potencial criativo, produto do intelecto.

Da mesma forma, Froebel concebeu a Matemática. Não como operações isoladas, mas como algo geral que só poderá ser compreendido quando o sujeito for capaz de estruturar a realidade.

Os jardins de infância e os jogos na teoria de Froebel têm papel importante na organização escolar. Froebel organizou jogos com diferentes materiais, começando pelo uso das formas esféricas, das bolas. Os jogos se subdividem em três tipos: formas da vida, da beleza e do conhecimento. Atualmente, os jardins de infância não conservam traços da autêntica teoria dos jogos de Froebel, embora sua idéia geral tenha permanecido, aliar a ludicidade ao ato de conhecer.

6.4. Dewey

John Dewey nasceu em 1859 nos Estados Unidos. Iniciou sua vida profissional como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Em 1894, Dewey é nomeado diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago. Nesta universidade Dewey criou uma escola elementar experimental no Departamento de Pedagogia e começou a organizar um

trabalho que lhe forneceu a base para seus estudos posteriores como "Educação e Sociedade", publicado em 1899 e "Educação e Democracia", em 1916.

Dewey desenvolveu, ao longo de sua vida, uma filosofia da educação, até falecer em 1952. Propôs uma teoria educacional que se caracteriza por suas origens naturalistas e sociais. Influenciado por Rosseau, Pestalozzi e Froebel, Dewey entendeu que a educação deve fazer parte do desenvolvimento natural do ser humano, sendo necessário reconciliar-se os dualismos tradicionais entre a razão e o espírito, o psicológico e o social, o indivíduo e a sociedade, os fins e os meios, a teoria e a prática, o trabalho e o lazer, a atividade prática e a intelectual, o homem e a natureza.

Para DEWEY, o desenvolvimento da pessoa passa pelo desenvolvimento da sociedade e vice-versa. O ser humano é um organismo em interação com o meio ambiente, não se podendo conceber a razão como entidade separada da natureza. Influenciado por G.H. Mead, Dewey acrescentou uma perspectiva social à Filosofia. Segundo ele, a razão individual é social, a natureza é social e a sociedade é natural.

A educação é, portanto, uma necessidade social. Os seres humanos necessitam ser educados para que se assegure a continuidade social. Sendo assim, a educação se constitui num processo natural e social que permite aos grupos humanos manter e transmitir suas crenças, idéias e conhecimentos.

A sociedade ideal que deve servir de base à educação é a sociedade democrática.

Na escola os conteúdos de ensino devem ser organizados de forma integrada a partir de uma organização lógica que se articule à vida. Os conteúdos, a partir dos interesses e necessidades dos alunos devem levá-los ao desenvolvimento de suas potencialidades e de suas responsabilidades em relação à sociedade. O curriculum, assim pensado, partirá de situações ou problemas da vida comunitária. A escola deve estar voltada para os interesses dos alunos, apoiando-se em sua curiosidade natural. Ele valorizava diferentes ocupações sociais, ligando trabalho e vida escolar. O conceito de educação pelo trabalho está presente em sua obra, não como educação profissionalizante e sim, na visão de que é preciso conhecer o mundo do trabalho como sendo o ponto de partida para entender o homem na História. Também valorizava bastante a educação científica. A concepção da Ciência servirá de modelo de metodologia educacional em todas as etapas do ensino.

Dewey distingue cinco etapas neste processo:

reconhecimento do problema,
definição e classificação do problema,

- formulação de hipóteses,
- escolha do plano de ação,
- testagem das hipóteses.

Para Dewey, todo pensamento é pesquisa e nos leva à utilização do método científico. Esse educador valorizava bastante a comunicação e a expressão em várias formas de linguagem, observando o papel fundamentalmente social da língua como instrumento de pensamento e de expressão de idéias e sentimentos.

Dewey foi um educador progressista que criou as bases para o movimento da Escola Nova que teve grande repercussão no Brasil.

6.5. Dècroly

Dècroly nasceu na Bélgica em 1871. Formou-se em medicina e consagrou seus estudos às crianças que necessitavam de atenções educativas especiais. Em 1901, fundou uma instituição de ensino voltada para o atendimento a crianças com retardo mental propondo uma educação voltada para os interesses destas crianças, apta a satisfazer sua curiosidade natural, que os estimulasse a pensar colocando-os em contato com a realidade física e social. Mais tarde, Dècroly convenceu-se de que estes princípios se adequavam a qualquer criança.

Teoria e prática se encontram articuladas na obra de Dècroly. Para este autor, a teoria não tem nenhum valor se a prática não confirmá-la. Suas bases são bio-sociais, isto é, as bases do desenvolvimento da criança apóiam-se no curso natural de sua evolução, sendo necessário um meio enriquecedor para estimular suas potencialidades. Dècroly insistiu bastante em questões sobre a relação hereditariedade/meio. Assim sendo, a educação agiria sobre traços hereditários que forneceria a base para edificar a personalidade, as aptidões. Insistiu, também, na influência do meio familiar no desenvolvimento da criança e acreditou na possibilidade de, através da educação, serem desenvolvidos os potenciais de cada criança.

Para ele, a educação e a sociedade deveriam estar em interação constante, devendo a escola ser um prolongamento da vida.

Este teórico não separava inteligência e afetividade, por isso, acreditava que a escola deveria lidar com os interesses primários das crianças. Foi ele o criador dos Centros de Interesse que lidavam com o conhecimento a partir dos interesses das crianças em suas várias

faixas etárias, de forma globalizante, possibilitando que as crianças tivessem uma visão geral do objeto de conhecimento para depois chegar às particularidades e abstrações.

Na aprendizagem da leitura, por exemplo, partia-se da idéia geral representada pela frase para chegar aos fonemas e suas combinações.

A escola de Dècroly assemelhava-se a uma oficina ou laboratório onde a prática estava presente. Os alunos, ativamente, observavam, analisavam, manipulavam, experimentavam, confeccionavam e colecionavam materiais, mais do que recebiam informações sobre eles.

O programa nos Centros de Interesse integrava conhecimentos de várias áreas. As primeiras atividades eram realizadas com materiais concretos e acessíveis aos sentidos através da observação. Depois começavam atividades de classificação, comparação, até que o aluno pudesse expressar seu conhecimento através da organização do pensamento manifestada pela linguagem.

Dècroly era contra o acúmulo de informações para as crianças. O essencial era que elas aprendessem a aprender e gostassem de aprender. Em sua pedagogia a expressão artística era muito favorecida notando-se a ausência da dimensão sócio-econômica-cultural.

Em sua obra fica clara a idéia de liberdade compreendida como iniciativa e responsabilidade pessoal e social, o respeito à singularidade de cada um, respeitando-se a diferença.

6.6. Maria Montessori

A médica e antropóloga italiana Maria Montessori elaborou uma pedagogia e uma reflexão a partir de seu trabalho prático com crianças. Seu trabalho é muitas vezes acusado de não ter base teórica, sendo confundido com um conjunto de técnicas. Maria Montessori criou as "Casa dei bambini" preocupando-se com a educação das crianças e com a formação de seus professores. Seus escritos e o Sistema Montessori de Educação ganharam o mundo, encontrando-se até hoje inúmeras escolas montessorianas.

Montessori atribuía grande espaço aos fatores biológicos, porém, sem vê-los como determinantes do desenvolvimento, já que um meio favorável poderia modificar certos traços herdados. Para MONTESSORI, a educação tradicional modelava as crianças, sujeitando-as tiranicamente às concepções adultas. A palavra chave da pedagogia montessoriana é a normalização. A normalização consiste em harmonizar a interação das forças corporais e

espirituais, corpo, inteligência, vontade. Esta reunificação de forças das crianças ocorreria à medida em que elas trabalhassem de modo concentrado e atento.

Montessori criou uma série de exercícios como os "Exercices de la vie quotidienne" que eram úteis à saúde da própria criança, ao meio ambiente e à vida em sociedade. Para ela, a atividade manual e física com objetos definidos, ajudavam à organização interna das crianças.

Todo o trabalho de Montessori se apóia sobre uma série de materiais didáticos, organizados em cinco grupos: material de exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. Os materiais compreendem quebra-cabeças, letras em madeira ou lixa, diferentes alfabetos para compor palavras, formas variadas, barras de contagem, algarismos em lixa e madeira, conjuntos de contas coloridas etc.. O material é de livre escolha do aluno e seu uso ocorre a partir do ritmo de cada um. Cada tipo de material é auto-corretivo o que permite que a própria criança avalie seu progresso. Trabalhando em ritmo individual, cada criança passa de forma própria pelos materiais necessários.

No Instituto Montessori os professores não ensinam mas ajudam a criança a aprender. Falta à obra de Montessori uma visão do sujeito coletivo.

6.7. Makarenko

Makarenko nasceu em 1888 na Ucrânia. Professor por formação, Makarenko adepto do comunismo, após a revolução russa é nomeado diretor de uma escola de menores abandonados e de infratores jovens.

Na Colônia Gorki, Makarenko aplicava o que ele própria intitulava de Pedagogia Marxista. Sua pedagogia visava formar verdadeiros proletários, homens conscientes de sua real situação. Na Colônia Gorki alternavam-se as funções do exercício de comandar e de ser comandado, alternava-se também, a ação individual e coletiva, decisões importantes eram tomadas coletivamente, de forma a que os alunos vivessem realmente o Socialismo.

Makarenko tinha a convicção de que o sucesso da educação dependia da capacidade do sujeito de se auto-corriger. Ele educava à base do trabalho produtivo e não lúdico com o objetivo de formar trabalhadores conscientes e homens de ação.

O homem comunista segundo ele, não seria individualista mas um homem coletivo.

Segundo MAKARENKO, o ideal da educação marxista era educar o homem para o combate e para a coletividade, isto é, para combater pelo bem comum.

Os alunos da Colônia Gorki viviam em função da coletividade. O trabalho, para o marxismo, não tem somente um valor econômico mas é parte importante na formação do homem. Para ele o que importa são os interesses da comunidade. A responsabilidade e a participação comunitárias no trabalho, são, segundo MAKARENKO, as unidades essenciais ao trabalho educativo.

Makarenko buscava através deste tipo de educação a sociedade marxista ideal, uma sociedade sem luta de classes, sem alienações e sem contradições, à base da solidariedade.

O pedagogo russo Makarenko definiu a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Educar para ele é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária.

Hoje, no mundo pós moderno, a pedagogia repousa sobre o individualismo. A utopia de Makarenko perde cada vez mais espaço.

6.8. Cousinet

Nascido na França em 1881, Roger Cousinet formou-se na Escola Normal Superior, licenciando-se em Letras pela Sorbonne. Pertencente ao grupo dos fundadores da Escola Nova, Cousinet compartilhava as idéias de Claparède, Ferrière e outros. Em 1922, Cousinet criou a Revista Nouvelle Éducation que seria um instrumento privilegiado de difusão das idéias da Escola Nova. Morreu em 1973 após uma longa vida dedicada à educação.

Cousinet sempre procurou articular teoria e prática pedagógica seja como professor, inspetor formador ou pesquisador. Era um adepto da psicologia experimental. Ele defendia a idéia de que o jogo, a brincadeira eram as atividades naturais da criança, sendo necessário, então, fundar a atividade educativa sobre estas atividades naturais.

O jogo é a base do Método Pedagógico Cousinet de trabalho em grupo. Seguindo a tradição de Rousseau, Cousinet insistiu em que se deve considerar a criança como ela é e não como o futuro adulto que virá a ser.

Cousinet valorizava a auto-confiança dos alunos. Não havia resultados pré-determinados para avaliar o desempenho dos alunos, nem se media seu trabalho por notas. Os resultados dos trabalhos das crianças eram aceitos, do jeito que pudessem ser realizados. Se a realização não era a desejável, não se culpava a criança. Havia uma crença nas possibilidades de cada um em relação ao seu próprio crescimento intelectual e moral.

Na realidade Cousinet substituiu a pedagogia do ensino pela pedagogia da aprendizagem. Criticava os métodos escolares de ensino vigentes e os saberes fatuais, informativos que condenava. Para ele, o que importava eram os saberes operacionais.

Assim, aprende-se a ler para conhecer o pensamento escrito, aprende-se a escrever para expressar o pensamento. Com o que se aprende pode-se fazer muita coisa. Com o que se decora, muito pouco.

O professor, desta forma, não deveria expor o saber aos alunos. Trabalhava-se em grupo para realizar descobertas coletivamente.

Construir o saber é construir métodos de trabalho utilizando os instrumentos adequados (observação, experimentação, análise de documentos ...) Só se aprende, portanto, o que se pesquisa e não o que nos informaram.

A lógica da aprendizagem, dentro desta perspectiva se transforma. A ordem pré-estabelecida pelos professores cede lugar à ordem das preocupações que determinados temas suscitam nos alunos.

Cousinet não trabalhava com os centros de interesse da mesma forma que Dècroly. Não havia um esquema de temas organizados que o professor devia seguir. A liberdade de construção do saber é fundamental em sua teoria. Não há horários fixos para disciplinas, separação entre elas, nem notas, nem classes, somente a liberdade de aprender.

O trabalho em grupo ocupa lugar de destaque na Pedagogia de Cousinet. As crianças se organizam livremente, escolhem seu grupo, trabalham com seus pares e adquirem a capacidade de corrigir seus trabalhos.

6.9. Rogers

Carl Rogers nasceu em Chicago em 1902. Conhecido como o "pai" da educação não diretiva, Rogers aplicou à educação princípios da psicologia clínica. Sua influência se estende rapidamente a toda a América do Norte e a um grande número de outros países.

No Brasil, as idéias de Rogers penetraram com bastante vigor na década de 70. Rogers travou um debate com Skinner, porta-voz do Comportamentalismo (Behaviorismo) sustentando suas posições e assumindo lugar privilegiado nas discussões em Psicologia da Educação.

Rogers considerou o ser humano naturalmente bom, porém, em certos momentos, podendo necessitar de ajuda, através de técnicas de intervenção facilitadoras da aprendizagem.

Os princípios teóricos de Rogers podem ser resumidos em alguns tópicos mais significativos:

- não se pode ensinar diretamente a nenhuma pessoa; é necessário facilitar sua aprendizagem;
- só se aprende aquilo que é percebido como necessário;
- a situação educativa deve ser agradável e não ameaçadora;
- a organização pedagógica deve ser flexível;
- professor e aluno são co-responsáveis pela aprendizagem;
- papel do professor é o de facilitador da aprendizagem;
- não há avaliação, as recompensas são adequadas ao trabalho do aluno;
- deve-se trabalhar em pequenos grupos;
- qualquer aprendizagem deve ter significado para o aluno;
- a ação facilita a aprendizagem;
- deve-se incentivar a auto-avaliação.

Rogers definiu, também, como deverá agir o professor facilitador. Segundo este autor deve-se estabelecer um clima positivo na classe, propiciando a participação de professores e alunos. O professor não está acima do grupo, é parte dele.

Por outro lado, o aluno deve ser confrontado com problemas reais, com a própria vida.

A empatia do professor é fundamental. Só assim se realizará a aprendizagem autêntica baseada na aceitação incondicional do outro.

6.10. A influência de Piaget na educação

Um grande teórico, Jean Piaget, embora não tenha construído uma teoria pedagógica propriamente dita, influenciou muito a educação.

Jean Piaget nasceu na Suíça em 1896 e faleceu em 1980 aos 83 anos. Dedicou-se ao estudo de como o ser humano constrói conhecimento.

Embora sua teoria propicie respostas pedagógicas, Piaget nunca se preocupou com o "como fazer", isto é, não se poderia falar num método ou técnica piagetiana.

Piaget, procurando descobrir a gênese, a origem da história do comportamento do ser humano, criou o que seria chamado de Psicologia Genética.

Por se dedicar ao estudo do modo como o ser humano constrói conhecimentos em interação com o meio social e natural, sua teoria é conhecida como Teoria Construtivista Interacionista.

Tendo-se dedicado a estudar predominantemente a relação sujeito/objeto do conhecimento, analisando os tipos de estruturas necessárias para que o sujeito se apoderasse destes objetos, Piaget se dedicou mais ao pólo do Construtivismo, não se aprofundando muito na relação sujeito/sujeito, na interação mediada pela linguagem, pelo "outro".

6.10.1. Pressupostos da Teoria Construtivista de Piaget

Segundo PIAGET, todo conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspecto de elaboração novo.

Em seus estudos sobre a psicogênese do conhecimento, fica claro que o conhecimento resultaria de interações que se produzem entre o sujeito e objeto. A troca inicial entre sujeito/objeto se daria a partir da ação do sujeito.

Para PIAGET, a linguagem é uma construção da inteligência sensório-motora, preparada passo a passo, até se concretizar no período pré-operatório, mais ou menos aos dois anos de idade.

Ao analisar o desenvolvimento desde a sua gênese, Piaget o definiu como uma equilibração progressiva, uma passagem de um estágio de menor equilíbrio para outro. Sob este ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua.

Em todos os níveis, a inteligência procura compreender e explicar o que se passa a sua volta, só que embora as funções do interesse sejam comuns a todos os estágios, os interesses variam de um nível para outro e as explicações assumem formas diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual, justamente porque as estruturas progressivas ou formas de equilíbrio marcaram as diferenças de um nível de conduta para outro.

O conhecimento, procede da ação e toda ação que se generaliza por aplicação a novos objetos gera um esquema, uma espécie de conceito prático.

O que constitui conhecimento é a assimilação dos objetos aos esquemas do indivíduo. A assimilação cognitiva também é realidade desta forma. É necessário um esquema que permita a assimilação do objeto de conhecimento.

A partir da assimilação dos objetos, a ação e o pensamento se acomodam a estes, reajustando-se. Há, portanto, uma adaptação quando ocorre o equilíbrio entre assimilações e acomodações.

O desenvolvimento mental será sempre uma adaptação progressiva e cada vez mais precisa à realidade.

Os mecanismos de assimilação/acomodação são gerais e se encontram nos diferentes níveis do pensamento científico.

No estágio sensório-motor, anterior à linguagem, constitui-se uma lógica de ações, fecunda em descobertas. Começam as coordenações e as relações de ordens, os encadeamentos de ações necessários a essas coordenações, havendo, portanto, o início de uma abstração reflexiva. É, portanto, no nível da inteligência prática, no período sensório-motor, que surgem as coordenações entre as ações, e os objetos começam a se diferenciar; só que haverá, ainda, uma longa evolução até que as ações se interiorizem em operações mentais.

Para PIAGET, a inteligência é vista como um processo de sucessivas adaptações, equilibrações entre assimilações e acomodações. No começo, ela é prática, apóia-se nas percepções, movimentos, ações, anteriores ao pensamento e à linguagem.

No período pré-operatório (mais ou menos dos 2 aos 6 anos), a criança é capaz de produzir imagens mentais, de usar palavras para referir-se a objetivos e situações, de agrupar objetos de forma rudimentar. Nesta fase, as crianças usam o que Piaget chama de pensamento intuitivo, raciocinando a partir de intuições e não de uma lógica semelhante à do adulto. A linguagem, neste período é comunicativa e egocêntrica. Comunicativa por ser usada com a intenção de transmitir algo a alguém ou de procurar informações; e egocêntrica, quando a criança fala pelo prazer de falar, numa espécie de monólogo, às vezes coletivo, sem intenção de se comunicar com os outros.

No terceiro estágio, o do pensamento operatório concreto, mais ou menos dos 7 aos 12 anos, a criança torna-se capaz de efetuar operações mentalmente, lembrando o todo enquanto divide partes, colocando idéias em seqüência, iniciando a construção de operações reversíveis, podendo "conservar", isto é, considerar, ao mesmo tempo, tanto o todo como vários reagrupamentos de suas partes. Com esta possibilidade de reversibilidade, a criança passa a poder explorar diferentes caminhos para resolver situações-problema, já que ela pode fazer e refazer mentalmente o caminho de ida e volta.

No estágio das operações concretas, a criança é capaz de classificar, agrupar, tornar reversíveis as operações que efetua e pensar sobre um fato a partir de diferentes perspectivas.

Sua linguagem perde as características de egocentrismo. A criança, gradativamente, também começa a discutir a questão das regras dos jogos dentro do grupo, tentando segui-las.

No estágio das operações formais, a partir de 11/12 anos, a criança inicia sua transmissão para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre idéias abstratas. Ao final deste período, mais ou menos aos 15 anos, a pessoa atinge sua maturidade intelectual. Nesta fase, a linguagem dá suporte ao pensamento conceitual; há possibilidade de formulação de hipóteses e preposições; o jovem caminha da anomia inicial e da heteronomia para a autonomia no tocante às regras sociais. Se, num primeiro momento, a criança desconhece as regras (anomia), se depois as recebe de "fora para dentro" (heteronomia), neste estágio o jovem consegue caminhar para rejeitar, criticar, aceitar, refletir sobre valores e convenções sociais, culminando com a construção da autonomia. Quanto à linguagem, para PIAGET, ao atingir a adolescência, ela assume papel cada vez mais importante, não só pelo que oferece de conceitos abstratos necessários à flexibilidade de pensamento, mas, também, pelo acesso ao conhecimento filosófico e científico.

6.11. Contribuições de Vigotsky à educação

Vigotsky, professor e pesquisador viveu na Rússia, em plena efervescência da Revolução Comunista. Ele elaborou uma teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e o papel de linguagem e da aprendizagem neste desenvolvimento.

Para VIGOTSKY, citado por Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. - MULTIRIO, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial dos homens. É necessário analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade.

Enquanto no Referencial Construtivista o conhecimento é entendido como ação do sujeito sobre a realidade (sendo o sujeito considerado ativo), o Referencial Histórico Cultural enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Na troca com outros sujeitos e consigo próprio vão se internalizando os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

A linguagem para Vigotsky, abriu caminhos para a da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo "outro".

No entanto, ainda que mantendo uma certa divergência no papel da linguagem e da mediação do "outro" na construção do conhecimento, ambos os autores (Piaget e Vigotsky) reconhecem o papel ativo da criança na construção do conhecimento.

Vigotsky afirmou que "a experiência prática mostra que o ensino de conceitos é impossível. Um professor que tentar fazer isto ocorrerá num verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um "vácuo".

6.12. A Pedagogia da Esperança de Paulo Freire

Segundo PAULO FREIRE, a educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática política é pedagógica. Não há educação neutra. Toda educação é um ato político.

Os educadores necessitam construir conhecimentos com seus alunos tendo como horizonte um projeto político de sociedade.

Freire defendeu a idéia de que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno. Esta "pedagogia bancária" , segundo FREIRE, não leva em consideração os conhecimentos e a cultura dos educadores. Respeitando-se a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos pode-se levá-los a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Conteúdos, portanto, jamais poderão ser desvinculados da vida.

Tanto quanto Freinet, Paulo Freire cultivou o nexa escola/vida, respeitando o educando como sujeito da história. As pessoas podem não ser letradas mas todas estão imersas na cultura e, quando o educador consegue fazer a ponte entre a cultura dos alunos, estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos.

A base da pedagogia de Paulo Freire é o diálogo libertador e não o monólogo opressivo do educador sobre o educando.

Na relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando faz-se com que este aprenda a aprender. Paulo Freire afirmou que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Respeita-se o educando não excluindo-o da sua cultura.

Ao se descobrir como produtor de cultura, os homens se vêem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem. A partir da leitura de mundo de cada educando, através de trocas dialógicas, constróem-se novos conhecimentos sobre leitura, escrita, cálculo. Vai-se do senso comum ao conhecimento científico.

Paulo Freire foi um educador com profunda consciência social. A educação, segundo FREIRE, deve ter como objetivo maior desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, transformando-os para que eles transformem o mundo.

CONCLUSÃO

Se a avaliação escolar serve como instrumento de controle social e proporciona a reprodução dos valores da sociedade dominante dos alunos aos limites que a vida social anuncia, selecionando o bom aluno do mau aluno, avaliar para quê nesta perspectiva? Para hierarquizar, excluir, selecionar, classificar, verificar, rotular e alienar? Dessa forma, a prática pedagógica acontece, pelas visões de mundo de uma determinada classe social e pelos contextos de vida dos sujeitos que a produzem.

O processo de avaliação deve sempre ser uma etapa durante a qual se promova o desenvolvimento real e potencial dos alunos. A avaliação é orientadora do processo de compreensão por parte do professor em relação aos processos que os alunos usam para aprender a reter o que ele lhes ensina.

A avaliação significa desenvolvimento máximo possível, um permanente vir e ser, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados. Sua finalidade é fazer com que os alunos aprendam mais e melhor, com o compromisso de construir uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

A avaliação é muito mais que do que a expressão de determinados conceitos para os alunos. Ela expressa a postura do educador comprometido com a construção de conhecimentos e valores numa escola democrática.

A escola, na sociedade democrática, tem função de colocar os seus alunos nas melhores condições para interagir com este mundo cheio de contradições e desafios. Uma escola comprometida com um novo tipo de sociedade democrática, solidária, participativa, fundada em valores que possibilitem o exercício da cidadania, reconhecendo a singularidade das pessoas e a sua própria, considerando que a avaliação é apenas um meio para diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os desvios da caminhada escolar, de forma a redefinir as ações pedagógicas para o êxito da construção do saberes pelos alunos, seria o ideal para a superação da maioria dos problemas existentes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Série Educação. Editora Ática, 2000.

MOURA, Rui. **A Avaliação no processo Ensino-Aprendizagem.1998**. Disponível em:

<http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm>. Acesso em: 04/05/2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME22/ME22_001.html. Acesso em :09/04/02.

http://www.uol.com.br/novaescola/ed/138_dez00/html/hadji.doc. Acesso em: 09/04/02.

http://www.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/avaliacao/reflex%E3o_avaliacao_escolar.doc. Acesso em:09/04/02.

http://www.uol.com.br/novaescola/ed/138_dez00/html/avaliacao_entrevista.htm. Acesso em: 09/04/02.

http://www.cbj.g12.br/~bomjesus/ppp/ppp_cap8.html. Acesso em: 09/04/02.