

JOÃO CARLOS DUARTE DE LIMA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA**

Orientador: Prof. Doutor. Otávio Machado Lopes de Mendonça

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

JOÃO CARLOS DUARTE DE LIMA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 25 de Março de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação 122/2015, de 24 de Março de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Leonardo Rocha – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Otávio Machado Mendonça - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Co-orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, Senhor do Universo que me fortaleceu e me deu sabedoria e perspicácia para trilhar nos caminhos da educação, com senso crítico e dinâmico.

Ao meu orientador científico Prof. Doutor Otávio Machado L. Mendonça, que orientou-me com toda presteza e dedicação, conduzindo-me a conquistar meu objetivo de conquistar o título de Mestre.

A professora Dra. Marisete Fernandes de Lima, pelo acompanhamento no trilhar de minha trajetória acadêmica e científica.

A Marcelleuse, pela solidariedade, pelas construções realizadas e pela amizade conquistada que me fortaleceu nos momentos de desânimo.

A minha filha Emilly, pessoa mais importante, por quem me determinei a ser exemplo e por compreender a minha ausência nos momentos em que estive no labutar do trabalho acadêmico e científico.

Aos professores do município de João Pessoa pela compreensão da importância desta pesquisa, compartilhando seus anseios, didáticas e estratégias.

Aos meus pais, que já partiram, pelo esforço que sempre fizeram para darem aos filhos a riqueza que ninguém herda nem rouba de ninguém, o estudo. Por me amarem, me apoiarem, me ajudarem e me incentivarem a lutar, buscando sempre a vitória. Este trabalho é uma delas.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo as Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores do Ensino Fundamental I das escolas públicas da Rede Municipal de João Pessoa, no Estado da Paraíba – Brasil. O seu objetivo central é analisar as concepções e a prática avaliativa adotado pelos professores no seu cotidiano escolar. Dentro do universo de 97 professores do quinto ano do ensino fundamental I, a nossa amostra foi constituída por 45 professores, perfazendo 46,4% do universo. A escolha das 45 escolas se deu devido as mesmas se destacar pelos seus problemas nas áreas do ensino aprendizagem, evasão, repetência, violência e os altos índices de reprovação. Aplicamos os instrumentos nos meses de julho e agosto de 2012, tendo a preocupação de analisar os aspectos qualitativos, interpretando e partindo do todo para o particular. Podemos considerar que a pesquisa apontou de forma objetiva a falta de clareza desses profissionais quanto aos aspectos fundamentais teórico/prático sobre avaliação, conseqüentemente interferindo na construção de uma educação democrática, participativa e inclusiva. Ficou claro a necessidade de programas de formação continuada para os educadores, como também a necessidade de uma reflexão teórica e prática sobre o processo avaliativo nas escolas municipais no seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Aprendizagem. Concepções. Planejamento.

ABSTRACT

This research aims to study the conceptions and assessment practices of Elementary School Teachers in public schools of the Municipal João Pessoa, Paraíba State - Brazil. Your main objective is to analyze the concepts and evaluative practice adopted by teachers in their school routine. Within the universe of 97 teachers of the fifth year of elementary school, our sample consisted of 45 teachers, making up 46.4% of the universe. The choice of 45 schools took the same stand out because of their problems in the areas of teaching and learning, dropout, repetition, violence and high failure rates. We apply the instruments in the months of July and August 2012, and the concern of analyzing the qualitative aspects, starting and playing the whole to the particular. We can consider that the survey indicated objectively the lack of clarity as to these professionals fundamentals theoretical / practical evaluation about, therefore interfering with the construction of a democratic education, participatory and inclusive. It was clear the need for continuing education programs for educators, as well as the need for a theoretical and practical reflection on the evaluation process in municipal schools in their school routine.

Keywords: Evaluation. Teach. Earning. Conceptions. Planning.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
Capítulo I. : Situando e Contextualizando as Concepções de Avaliação da Aprendizagem	12
1.1. Concepções de avaliação.....	13
1.2. Revisitando a avaliação.....	15
1.3. Conceitos de avaliação.....	21
1.4. Diferença entre medir, testar e avaliar	24
1.5. Aspectos pedagógicos do processo avaliativo.....	25
1.6. Repensando a avaliação na escola	27
Capítulo II. Modelos e Práticas Avaliativas.....	30
2.1. Práticas avaliativas e educação.....	31
2.2. Avaliação e a prática pedagógica do educador do ensino fundamental I	37
2.3. Modelos e funções da avaliação.....	43
2.3.1. Avaliação diagnóstica.....	44
2.3.2. Avaliação somativa.....	45
2.3.3. Avaliação formativa	46
2.3.4. Avaliação dialógica.....	47
2.4. Técnicas e instrumentos de avaliação	49
2.4.1. Principais instrumentos de verificação do ensino-aprendizagem	53
2.5. Avaliação: subsídio na construção do conhecimento.....	54
2.6. Refletindo sobre a prática avaliativa	55
2.7. O que é avaliar afinal?	57
2.8. Planejamento escolar, de curso e plano de aula.....	58
Capítulo III. Metodologia.....	63
3.1. Objectivos.....	64
3.1.1. Geral	64
3.1.2. Específicos.....	64
3.2. Método	64
3.2.1. Instrumento de Pesquisa.....	65
3.2.2. Campo de pesquisa.....	66
3.2.3. Sujeitos da pesquisa	66
Capítulo IV. Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa.....	69
4.1. Apresentação e Análise dos Resultados.....	70

4.2. Quanto à concepção.....	70
4.3. As práticas de avaliação e seus instrumentos	78
4.4. Planejamento Escolar, de curso e de aula.....	83
Considerações Finais	94
Referências Bibliográficas	99
Apêndices.....	I
Apêndice I	II

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a graduação, João Pessoa-PB, 2013	67
Tabela 2. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a idade, 2013	67
Tabela 3. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo o tempo de serviço, João Pessoa-PB, 2013	68
Tabela 4. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a concepção de avaliação, João Pessoa-PB, 2013.....	70
Tabela 5. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo as práticas de avaliação e seus instrumentos, João Pessoa-PB, 2013.....	78
Tabela 6. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo planejamento escolar, de curso e aula, João Pessoa - PB, 2013.....	83

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se numa exigência acadêmica do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, para obtenção do Título de Mestre em Educação. Nesta direção, pretendemos abordar as questões referentes à temática da Avaliação da Aprendizagem: concepções e prática dos professores do ensino fundamental I.

O estudo em referência tem como objetivo discutir a relevância e as diferentes dimensões do processo de avaliação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental I. A decisão de estudar a referida problemática foi motivada pela nossa vivência diária, em escolas públicas de ensino fundamental do município de João Pessoa – PB, onde lecionamos.

Ao constataremos elevadas taxas de fracasso e evasão escolar nas escolas em que lecionamos, decidimos estudar até que ponto a aplicação das práticas avaliativas, que enfatizam mais a memorização do que a compreensão e não atribuem a devida importância ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Os índices de insucesso escolar das series iniciais do ensino fundamental I, são “velhos” conhecidos. E dada a agudização destes dados é necessário não só o desenvolvimento de políticas de formação, mas também o reconhecimento da importância do trabalho docente na 1ª fase da escolarização. Não basta a democratização das vagas escolares é preciso que se invista em melhoria salarial dos professores e que se proponham formas alternativas de formação que concorram para a efetiva democratização do saber. Estes também “velhos” chavões dão ainda a tônica às reivindicações do setor educacional e nos indicam o caminho a ser trilhado na busca de possíveis respostas às nossas necessidades. Segundo Vale:

“Discorrer sobre a avaliação implica considerarmos os aspectos que lhe são determinantes: ideológicos, políticos, culturais. Ao considerá-los, envolvemos com algumas questões; Que educando queremos formar? Que sociedade queremos construir? Que valores defendemos? Avaliar quando, para quê, por que e como?”
(Vale, 20002, p.24)

O ato de avaliar está presente em todas as atividades de sala de aula. A clareza do ato é que nem sempre está implícita para todos os que fazem parte do processo. Argumentos como baixo salário, excesso de aulas para ministrar e poder sobreviver, salas de aula superlotadas, ausência de recursos didáticos mais sofisticados, entre outros, distanciam o educador da sua função social, excluem da discussão pontos realmente imprescindíveis, fazendo desaparecer da fala assuntos pertinentes á melhoria da qualidade de ensino, como um planejamento de qualidade e uma avaliação inclusiva. Optar por uma avaliação inclusiva exige uma tomada de

posição com relação a concepção de homem, mundo, podendo se perpetuar o *status quo*, como também se pode transformar a sociedade, sendo que por trás do tipo de avaliação está o tipo de homem que se pretende formar submisso ou autônomo, que apenas se submete a pensamentos ou que pensa por si mesmo.

Há muito se vem trabalhando com uma avaliação autoritária. Como a maioria dos educadores são frutos dessa prática, têm dificuldade de redimensioná-la. Fundamentação teórica para uma prática libertadora existem várias. O conhecimento superficial dessas teorias muitos educadores têm. Entretanto, para transformar o que está impregnado é preciso uma análise crítica do que se está fazendo e de suas consequências, bem como um estudo profundo para que não se desista na primeira barreira.

Apesar de os alunos se avaliarem e avaliarem os outros a todo o momento, quando se fala em avaliação na escola o significado difere substancialmente.

De acordo com Hoffmann (1998) a avaliação ocorre num tempo programado dia de prova, dia de fazer boletim, dia de apresentar resultados, num espaço característico e artificial, com gosto de dever cumprido. Obrigação, julgamento necessário. Para educadores e educando, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário, tendo no seu interior as funções de controle, autoritarismo e excludente.

O grande problema da avaliação escolar está na concepção errônea atribuída ao termo. Na verdade, a avaliação no contexto escolar começa desde a entrada do estudante em sala de aula, não podendo, portanto, ser entendida como uma mera atribuição de notas como pensam ainda alguns professores, afinal ela é muito mais do que o desempenho do aluno em um determinado teste ou prova. Ela é parte integral do processo pedagógico e deve ocorrer de modo sistemático e contínuo.

Dessa forma, a avaliação não poderá ocorrer de maneira individualizada, segmentada e isolada, como convencionalmente ocorre, mas, ampla e voltada para a satisfação das necessidades mais elementares do processo ensino-aprendizagem.

Explicitaremos, de forma sintética, o que trabalhamos em cada capítulo da Dissertação para que o leitor possa ter uma visão da trajetória do estudo realizado. Sendo assim, o trabalho está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, discutiremos a respeito das concepções da avaliação da aprendizagem, revisitando o processo avaliativo, diferenciaremos conceitos pertinentes como medir, testar e avaliar, como também os aspectos pedagógicos da formação dos professores e a sua postura frente à avaliação.

No segundo capítulo, trabalhamos a questão dos modelos práticas avaliativas e

educação, dando ênfase à avaliação diagnóstica, somativa, formativa e dialógica; técnicas e instrumentos da avaliação, subsídio na construção do conhecimento, refletindo sobre as práticas avaliativas: o que é avaliar e refletir sobre a avaliação na escola.

No terceiro capítulo abordaremos os objetivos gerais e específicos, o método utilizado, caracterização da escola, sujeito e material da pesquisa. No quarto capítulo trataremos da apresentação e análise dos resultados da pesquisa e no quinto as considerações finais.

CAPÍTULO I. : SITUANDO E CONTEXTUALIZANDO AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1.1. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Segundo o dicionário Aurélio, concepção significa ato ou efeito de conceber, gerar ou de formar ideias, como também compreender e entender. Nesta direção daremos um corte teórico em nosso objeto de estudo e faremos uma reflexão sobre as concepções que permeiam a prática avaliativa no nosso cotidiano escolar.

Romão esclarece que:

“Com relativo reducionismo ou simplificação exorbitante, de maneira geral, podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos- evidentemente referenciados em duas concepções antagônicas de educação. Estas, por sua vez, referenciam – se nas visões de mundo positivistas ou dialético, isto é, buscam seus parâmetros em cosmovisões que entendem o universo e as relações que nele se travam como estruturas ou como processo.” (Romão, 2001, p.58)

A denominação concepção positivista nos remete ao pensamento de Auguste Comte em relação à organização hierárquica das ciências, que para ele se dava na seguinte ordem: matemática, astronomia, física, biologia e sociologia. Cada uma delas baseava-se na anterior até alcançar o nível mais alto de complexidade, que tenha como objetivo último do sistema a política, com o princípio de organizar a sociedade com base nas ciências positivistas.

A influência positivista pode ser percebida, atualmente pela quantificação dos resultados em processo da educação, pela ideia que o conhecimento pode ser mensurado, principalmente pela capacidade de raciocínio matemático, desconsiderando quaisquer outros aspectos como conhecimento e/ou capacidade intelectual. Quando um professor é forçado a avaliar o seu aluno e atribuir-lhe nota, ou quando, tem a sua disciplina secundarizada por não se tratar de matemática ou física, e até mesmo quando o aluno é tolhido de se expressar a sua opinião, são exemplos cotidianos dessa influência nos dias atuais.

Nesta perspectiva, podemos compreender que avaliação dentro do processo da produção de conhecimento não é um fazer neutro, sem ideologia ou meramente um conjunto de técnicas e instrumentos que compõem as práticas pedagógicas, mas está permeado por um modelo teórico de mundo, sociedade, homem, ciências, como também de avaliação, traduzida nas relações estabelecidas entre docentes e discentes mediada pelo conhecimento científico.

Romão (2001) esclarece que os procedimentos pedagógicos na concepção positivistas - conteúdo, metodologia, objetivos e exames dão ênfase à quantificação de informações memorizadas. O aluno ouve as explicações do mestre, anota, lê, repete, exercita, fixa, e aplica as informações gerais nas situações particulares, dando ênfase, portanto ao método dedutivo.

Tratando especificamente da avaliação na dimensão anteriormente definida, ela está

focada na figura do professor. Só ele é capaz de avaliar com segurança os seus educandos. Avalia-se o produto final, minimizando o processo de conhecimento. Os instrumentos avaliativos são individuais, rigorosos sob a fiscalização do professor, através de exames escritos ou orais sobre a totalidade do estudo acumulado. As questões são tipo perguntas que exigem uma única resposta possível, aprendida através de anotações das aulas e dos livros com valorização do pensamento convergente. A avaliação é classificatória de resultado final, devendo ter fundamentos científicos ou culturais socialmente aceitáveis onde o importante é o produto, o resultado final de determinado grupo de educandos. Freire (1983) denominou essa concepção de educação bancária.

Os educadores que defendem essa concepção estão direcionados para os aspectos técnicos, quantitativos e estatísticos dos resultados das práticas pedagógicas. Dessa maneira, reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova e teste implica aceitar a confiabilidade dos exames como instrumentos de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador e do avaliado podem interferir nos resultados da avaliação.

Na segunda concepção de avaliação Romão afirma que:

“Ao contrário, uma concepção dialética e, conseqüentemente a avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maneira dos envolvidos.” (Romão, 2001, p.64 – 65)

De acordo com o autor, a avaliação na concepção dialética, não está centrada na figura do professor, nem do aluno, e sim propõem uma nova relação onde o conhecimento está socialmente contextualizado e o professor exerce uma função mediadora entre este e o aluno, capacitando-o como ser humano político e sujeito do momento histórico, estabelecendo através de sua interação com o meio as trocas sociais, sendo esta dinâmica parte da construção coletiva do projeto de escola consubstanciada no planejamento participativo.

Portanto, além dos fatores intrínsecos da avaliação, os educadores devem ter clareza que sociedade e ser humano queremos formar, pois essas questões interferirão na escolha dos critérios de elaboração e de correção dos instrumentos de avaliação, além de serem determinantes na relação entre educador e educando. Além de ser sua avaliação processual.

A mudança exige mais do que a explicação do que precisa ser alterado. Ele envolve a compreensão dos fatores condicionantes e a incorporação de um novo modo de realizar a avaliação.

Numa visão de educação progressista a avaliação, as técnicas e os instrumentos devem servir como meios de investigação do processo ensino-aprendizagem e como indicador

das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, o mais importante é que as avaliações devem servir para que o professor e o aluno redimensionem suas práticas no sentido de superar os problemas apresentados.

Neste contexto, Romão ressalta que:

“Para os que se inserem no universo dialético, a liberdade, começa, isto é, o homem se torna sujeito de sua própria história, no momento em que lê o mundo e reconhece a correlação de forças políticas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas constrói – se a partir de seu reconhecimento. O contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica na percepção crítica do mundo; o futuro não é a anulação do presente, mas a arquitetura que o toma como base; a realidade não é obstáculo da utopia, porém seu suporte inicial.” (Romão, 2001, p.90)

Fundamentado no acima descrito, definimos como foco a avaliação, implicando considerarmos os aspectos que lhe são determinantes: ideológicos, políticos, culturais e econômicos. Ao considerá-los se faz necessário buscarmos respostas nas concepções que fundamentam a nossa prática pedagógica e mostra também que tipo de cidadão, escola e sociedade estamos ajudando a construir através da forma como avaliamos.

1.2. REVISITANDO A AVALIAÇÃO

Consideramos importante expor alguns pontos históricos e recortes teóricos, envolvidos nas diversas e complexas facetas da avaliação, para entendermos melhor os caminhos que esta vem percorrendo. Acreditamos que este esforço se constitua em um momento de reflexão sobre o que ocorre com a avaliação escolar em nossa realidade.

Desde sua origem, a avaliação faz parte da experiência do homem e ocorrem de forma assistemática nas mais diversas situações de que ele participa, julgando a sua própria atuação ou a de outrem e avaliando a eficácia de ações e experiências que envolvem os seus conhecimentos. O uso da avaliação como medida, ou seja, a utilização de exames e provas para avaliar a ação educativa, é uma prática muito antiga, que antecede o calendário ocidental e alcança eras muito remotas da humanidade. Entretanto, a produção científica, ou, as primeiras sistematizações sobre o assunto, vem manifestar-se somente em torno da metade do século XIX, em que destacamos Horace Mann, que criou um sistema de testagem de modo a imprimir maior objetividade aos resultados da avaliação, constituindo-se assim, em 150 anos de história que conduz no seu bojo inúmeras concepções e comporta visões de mundo determinadas em relação à sociedade objetiva (MANN *apud* DEPRESBITERIS, 1994) propunha neste sistema, que houvesse a substituição de exames orais pelos escritos, a utilização de grande número de questões específicas ao invés de poucas questões gerais e a busca de

padrões mais objetivos de alcance escolar. De acordo com Depresbiteris (1994), até por volta de 1930, o único e legítimo instrumento para medir habilidades e aptidões dos alunos eram testes padronizados idealizados nos Estados Unidos, por Robert Thorndike. A partir de então, amplia-se tal enfoque, com o advento de outros procedimentos para coleta de dados sobre os alunos durante o processo curricular. A ênfase dos testes era o quantificar a inteligência do aluno, sem que houvesse muitas iniciativas na área da verificação do desempenho escolar.

De acordo com Saul (1995), os primeiros testes objetivos para uso em pesquisa de alcance escolar e seus estudos eram basicamente relacionados também a construção, uso e construção, uso e correção de testes objetivos e subjetivos, como também a busca de diferenças entre esses dois tipos de testes, na função de medir, avaliar, prever e classificar.

Na França e em Portugal, teve início o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia – vem do grego *dokimé*, significa nota, que de acordo com De Landshere (1976), é a ciência do estudo sistemático dos exames e em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e concursos.

Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo, e durante muito tempo significou uma testagem para medir o progresso do aluno com objetivos definidos previamente em testes padronizados, na opinião de Start (1998). Tal tendência foi gradativamente se modificando ao perceber o aluno, não apenas, como um rol de habilidades ou conjunto de informações, porém, como um ser humano com expectativas, opiniões, interesses e afetividade. Os testes foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais abrangentes de avaliar.

Por volta de 1931, os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos de avaliação escolar. Surgem, então, nos Estados Unidos da América, os escritos de Ralph W. Tyler introduzindo um novo conceito, a ideia da mensuração. Dentre esses escritos, destacamos o “Estudo de oito anos”, implementando por Tyler e Smith, que introduziram vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registro de comportamentos e questionários para coleta de informações, referentes ao desempenho dos alunos durante o processo educacional, para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução dos objetivos.

Em sua abordagem avaliativa Tyler, (1976) defende ainda a ideia de que o processo avaliativo consiste basicamente na verificação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos. Esta concepção avaliação chama a atenção para três variáveis básicas no estudo da

avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e com uma filosofia de educação bem definida. Os objetivos para serem definidos devem ter como fonte o aluno, a sociedade e o conteúdo.

Segundo Depresbiteris (1994) essa abordagem, ainda que inovadora, considerava a avaliação com atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorre julgamento de valor. Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que percebemos é que tais críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a mudança dessa concepção, apontada fortemente em documentos de órgãos oficiais da educação e em publicações na área de avaliação no Brasil.

Bloom (1972), também apoiado em Tyler, enfatiza o domínio da aprendizagem, como a ideia gestora da inclusão de uma educação contínua, cada vez mais necessária, para toda a vida do indivíduo. Sua obra foi traduzida aqui no Brasil em 1983, influenciando fortemente o cenário educativo brasileiro desde o aspecto acadêmico até o aspecto legal. Segundo o autor, cabe à escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagens bem sucedidas no campo das idéias e do autodesenvolvimento de cada estudante. Para isso, devem passar por mudanças relacionadas a atitudes: estudantes, professores e administradores. As estratégias de ensino e o papel da avaliação também devem ser repensados.

De acordo com as ideias de Bloom (1972), se o professor é eficaz, a distribuição do rendimento dos alunos difere da curva normal, e, conseqüentemente, as diferenças individuais nos estudantes são um fato que pode ser demonstrado de muitas maneiras. Por isso, o papel da educação é o de descobrir estratégias que levem essas diferenças em consideração, promovendo, ao máximo, o desenvolvimento do indivíduo.

Sendo assim, para Bloom (1972), é o domínio da aprendizagem “teoricamente” disponível para todos, desde que haja possibilidade de encontrar os meios de ajudar ao aprendiz, uma vez que segundo ele, cada um é capaz de aprender em seu próprio ritmo. O grande desafio da aprendizagem, na visão desse estudioso, é encontrar meios de reduzir o tempo requerido pelos estudantes mais lentos, de modo que a tarefa se torne menos longa e cansativa. Para isso, é necessário utilizar estratégias de instrução diferentes oportunizando o domínio da aprendizagem em relação à habilidade do estudante. A premissa básica é a de que a aptidão determina o ritmo da aprendizagem.

Em termos de avaliação, Bloom (1972) afirma que a tônica é a distinção bem marcada entre o processo de ensino/aprendizagem, com a intenção de preparar o estudante, e o processo de avaliação final, que tem a intenção de verificar em que extensão o estudante se

desenvolveu de maneira esperada. Tanto o professor como o aluno deve ter compreensão de quais são os critérios de rendimento para assegurar a evidência do progresso da aprendizagem. Dessa maneira, estarão sendo avaliados em termos de nível de desempenho e não em termos de uma curva normal de padrões arbitrários e relativos.

Bloom e seus colaboradores criaram uma taxionomia de objetivos educacionais para o domínio de operações intelectuais. Essa taxionomia de operações intelectuais compreende seis classes principais, dispostas numa hierarquia de complexidade crescente, na qual o nível mais simples é o de “conhecimento”, seguido em ordem de classe, pela “compreensão”, “aplicação”, “análise”, “síntese” e “avaliação”. Também criaram a taxionomia de objetivos para o domínio afetivo, compreendendo cinco níveis: “acolhimento”, “resposta”, “valorização”, “organização” e “caracterização” por um valor ou um complexo de valores. As funções da avaliação são assim determinadas: função de diagnóstico, função de controle e função de classificação. A cada função específica corresponde uma modalidade de avaliação. Assim, temos, respectivamente: 1) avaliação diagnóstica – faz um prognóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado; 2) avaliação formativa – proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com o fim de apoiar orientar, reforçar, informando ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, e o seu próprio caminhar – e; 3) avaliação somativa- informa, situa e classifica, sua função é dar certificados.

Medeiros (1977) e Vianna (2000), com uma vasta produção de artigos sobre avaliação, no livro “Testes em Educação” apresentam uma síntese de ideias sobre testes de rendimento escolar voltados mais diretamente para “normas”. Medeiros (op.cit) dedicou-se ainda a avaliação como medida. Há também publicação de manuais de planejamento de ensino, nos quais se destaca a avaliação de aprendizagem a exemplo de Turra *et al* (1993).

Para explicar a diferença entre “avaliação” e “medida”, Popham (1983) afirma que o processo avaliativo inclui a medida, mas não se esgota nela. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve-os e interpreta-os utilizando também dados qualitativos.

Observamos uma grande diversidade de pressupostos da avaliação. O que indica a complexidade dos aspectos envolvidos na tarefa de avaliar. Todavia, quatro desses pressupostos representam consenso entre autores como Tyler (1976) e Bloom (1972), pois eles atentam para necessidade de a avaliação ser um procedimento que deve estar presente desde o início até o final do trabalho que se desenvolve com o aluno, a avaliação deve ser contínua, atendendo, a cada fase, a diferentes funções. Deve ser compatível com os objetivos propostos,

sejam comportamentalistas ou cognitivistas. A relação entre “objetivos e “avaliação” foi ressaltada pela maioria dos autores que destacam a importância de avaliar os comportamentos previstos nos objetivos”. Uma proposta de avaliação é compatível com os objetivos evidenciados quando pressupões procedimentos que permitam detectar a ocorrência daqueles comportamentos previstos nos objetivos. A avaliação deve ser ampla e os procedimentos de avaliação devem ser diversificados.

Esses últimos pressupostos de avaliação podem ser vistos de forma relacionada, pois um programa de avaliação, que pretende ser amplo, isto é, que se proponha a avaliar comportamentos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, deve também constituir-se de técnicas que permitam a coleta de evidências suficientes para proceder à avaliação.

As funções da avaliação são melhores explicadas a partir de Scriven (1997), de Bartolomeis (1977) e de Cook (*apud* DESPREBITERIS 1994). O primeiro autor estabelece uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para ele, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma ação, e classifica as funções em “formativa” e “somativa”. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desenvolvimento do aluno durante seu processo de aprendizagem. A avaliação somativa refere-se às informações no final desse processo.

Bartolomeis (1977), por sua vez, apresenta três funções principais para a avaliação da aprendizagem: a) prognóstico – função que permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se o seu desempenho futuro; b) medida – função que possibilita o controle de aquisições, a avaliação do progresso do aluno e a análise de seu desempenho, em certos momentos e em diversas situações, e c) diagnóstico – que permite verificar quais as causas que impedem que a aprendizagem ocorra. Por fim, é possível afirmar que a avaliação tem uma função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. Percebemos que há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; quando o resultado desse trabalho é estudado por aluno e professor e o desempenho do aluno comparado a ele próprio, seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidade e possibilidades.

Observamos certa indefinição sobre as reais funções da avaliação, que, segundo Grounlund (1979) deverão ser aquelas de informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Por “informar”, a avaliação explicita aos professores, alunos e pais dificuldades e/ou sucessos surgidos durante o processo. Por “orientar”, a avaliação enriquece o processo, quando esclarece aos envolvidos e aponta possíveis caminhos, tendo como objetivo a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para Perrenoud (1999) a avaliação formativa que deveria ter a função de determinar, de forma diferenciada, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica numa pedagogia também diferenciada. Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, já que são essencialmente concebidas em vista mais dos descontos do que das análises dos erros, mais para a classificação do que para a identificação do domínio de cada um.

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, pois o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação diferenciada. Perrenoud (1999, p.16) assim afirma que “a avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades”.

Segundo o referido autor, quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-lo no quadro de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação do que como prática avaliativa distinta.

Para Rabelo (1998), o objetivo primeiro da avaliação é uma boa aprendizagem. E como é impossível acabar com o aspecto comparativo de um processo de avaliação, o problema central não é a nota, mas sim a nossa postura avaliativa. É necessário entender que avaliação deve ser mediada pelo diálogo constante entre educando e educador na busca de fazeres significativo.

Dessa forma, o professor precisa apoiar o aluno com informações para esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto aos pontos fortes e fracos de sua aprendizagem.

Na realidade escolar, estas funções perdem sua importância quando considera a relevância que se dá ao caráter administrativo, exigindo apenas a nota final, valorizando assim os papéis, registros e procedimentos formais. As notas são comumente usadas para fundamentar o caráter classificatório dentro de um contínuo de posições, no qual, de acordo com Luckesi (1995) a avaliação classifica o aluno como inferior, médio ou superior conforme o seu desempenho quando fica preso ao estigma e não consegue desvelar seu potencial.

Segundo Penna Firme (1998) nas primeiras décadas deste século, na fase de mensuração não se distinguia “avaliação” de “medida”, a preocupação era centrada na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Em seguida, na fase descritiva, praticada até os anos cinquenta, a preocupação residia em relacionar resultados aos objetivos estabelecidos, em função do que se determinava o sucesso ou não do aluno. Até o início dos anos oitenta, a ênfase era colocada na formação do juízo de valor, já não bastava medir e descrever, era preciso julgar.

A ênfase excessiva no paradigma científico importado das ciências exatas provocou o surgimento de uma nova abordagem que vai além da Ciência, porque captam, também, os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. A autora denomina de “concepção responsiva” que se caracteriza, essencialmente, pela “negociação”.

Surge então uma postura democrática, quando o processo avaliativo procura fortalecer a competência dos participantes impulsionando a autodeterminação e a busca de autoaperfeiçoamento denominada de “potenciação”.

1.3. CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Para melhor compreendermos a temática da avaliação de aprendizagem, enfocamos vários conceitos da avaliação.

Segundo Haydt (2002, p.13), “a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário deve ser constante e planejada”.

A perspectiva avaliativa engloba todo o processo de ensino e aprendizagem, necessitando de se planejar, não improvisar e nem deixar que ocorra acidentalmente. Ela deve favorecer uma resposta para quem a emite como também, para quem a recebe “retorno”, possibilitando a recuperação, quando for necessário.

O processo de ensino-aprendizagem requer organização justamente com alunos, professores e toda a comunidade escolar. Ao avaliar-se devem estabelecer objetivos para que as informações reunidas do decorrer do processo de ensino busquem perspectivas para os envolvidos e não visem proposta avaliativa como algo que classifica e controla o aluno para dá um resultado, que é a nota, passando a se restringir aos bons desempenhos quantitativos.

Segundo Rabelo:

“Desmistificar a vários aspectos da avaliação como, por exemplo, o estudar para fazer provas para tirar boas notas, a nota como única expressão de resultados de aprendizagem, nota como moeda de troca, de instrumento de classificação de rotulação.” (Rabelo, 1998, p. 09)

Não podemos negar o ato de avaliar, mas uma avaliação que reflita a ação-reflexão, englobando um conjunto de informações psicológicas, cognitivas, sociais e econômicas que envolvem o indivíduo.

Na prática educacional e avaliativa se deve levar em conta que o aluno não é uma folha em branco, mas um indivíduo que tem interesse, responsabilidades e traz informações baseadas ou não no senso comum.

Segundo Rabelo:

“Avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante para que possamos contribuir para a construção de competências técnico-sócio-político-culturais. Por isso a escola não pode continuar trabalhando com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao tema avaliação.” (Rabelo, 1998, p.11)

A escola deve ter clareza com respeito à avaliação para não cair na mesmice das verdades absolutas com relação ao ato de avaliar. Ela deve construir com a comunidade escolar uma nova perspectiva de avaliação que busca o andamento e o entendimento em prol da educação.

Segundo Rabelo (1998, p.195) “a avaliação é uma tarefa complexa não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”.

A avaliação não se restringe a nota, embora muitos educadores entendam que a nota é sinônima de avaliação, passando a rotular o aluno através do quantitativo que deveria ser uma consequência do conhecimento qualitativo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN'S (1997, p.81), “a avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante os notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional”.

A avaliação está inserida no processo educacional como algo que é essencial, deixando de lado a visão de controle ou rotulação para ir em busca do sucesso do aluno e do professor.

Portanto, é interessante que os envolvidos (professor, aluno e escola), no ato de avaliar tenham postura democrática e mostre através de ações concretas que, a avaliação faz parte do aprender e não se restringe a uma nota, mas a um processo de ensino e aprendizagem que está intrinsecamente ligado a educação.

Segundo PCN'S:

“A avaliação é compreendida como elemento integrador entre aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua; instrumento para o professor sobre sua prática educativa instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.” (PCN'S, 1997, p.83)

O processo avaliativo é uma atividade complexa, não se resume na atribuição quantitativa, mas, é uma prática pedagógica que envolve objetivos propostos na busca do

aprender durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo:

“A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem (...) é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos.” (Libâneo, 1992, p.195)

A avaliação escolar vem em busca de cumprir funções pedagógicas didáticas e através da educação vislumbra e procura obter êxitos no exercício didático.

Segundo Hoffmann:

“A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanentes do educador sobre sua realidade e, acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.” (Hoffmann, 1994, p.18)

A ação de avaliar deve envolver a reflexão tanto por parte do professor como do aluno, para ir à busca do desenvolvimento de uma nova perspectiva de avaliar.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa que, ameaça e submete a todos. Chega de confundi-la com exames. O ato de avaliar é amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo dos exames que não são amorosos, não são construtivos, mas classificados.

A avaliação é indispensável em qualquer proposta de educação, mas caberá a cada agente avaliador saber o que quer e qual a visão de avaliação possui para poder passar para os alunos qual é o objetivo no ato de avaliar.

A avaliação da aprendizagem não implica em aprovar ou reprovar o educando, mas em um encaminhamento constante para o seu desempenho educacional. Segundo Rabelo (1998, p.12) “(...) a proposta de avaliação não pode dar ênfase somente a resposta certas ou erradas, mas também e com relevada importância como um aluno chega tais respostas, tanto certas quanto erradas”.

Não podemos nos esquecer de que o conhecimento envolve uma conjuntura de informações e de experiências de vida, onde se dá em conjunto com um processo de superação que envolve o aluno e professor.

A avaliação não pode ser exercida apenas como a função de classificar alunos, não dando ênfase ao desenvolvimento em pouco ou quase nada auxiliar o crescimento deles na aprendizagem. Logo o ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora, corporal e cognitiva.

1.4. DIFERENÇA ENTRE MEDIR, TESTAR E AVALIAR

No dia a dia escolar, continua a falta de clareza entre medir, testar e avaliar, haja vista que, no processo ensino-aprendizagem, a ênfase maior é dada ao quantitativo. Não podemos considerar a medida como avaliação, isto porque a medida é apenas um meio para avaliação, pois sendo condição indispensável para a efetivação da avaliação, constituindo, pois, apenas, uma complementação.

Haydt diz que:

“Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Em nosso dia a dia usamos constantemente unidades de medidas. O resultado de uma é expresso em números, daí sua objetividade e exatidão.” (Haydt, 2002, p.09)

Analisando a definição de Haydt (2002), podemos constatar que, em educação, a medida é um ato de quantificação, descrevendo quantitativamente determinadas habilidades que o educando possui. No se refere á correção e análise de testes pelos professores, a questão é bastante séria, a começar pela crença na precisão das notas e na infalibilidade dos critérios de correção.

Não podemos reduzir avaliação à concepção de medida, caso contrário, isso demonstra uma consciência ingênua do educador quanto a falta de clareza entre os dois conceitos. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito.

Neste sentido Haydt (2002) afirmou que a medida dá ênfase ao aspecto numérico, quantitativo enquanto a avaliação volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca no modo de pensar e agir do educando e no processo educativo como um todo. Logo, a medida não satisfaz como único instrumento de verificação dos resultados da aprendizagem, e por uma razão muito simples: nem todas as conseqüências educacionais são quantitativamente mensuráveis.

Com base nessa afirmação, fica claro a eliminação da medida em que não podemos utilizar o termo avaliação como sinônimo de medir, visto que avaliação é um processo mais abrangente do que a medida, podendo utilizá-la, mas nela não se esgota.

Constatamos, até aqui, que a atividade de avaliar implica a existência de um responsável pelo julgamento, controle e classificação de dados. Dessa forma, a unilateralidade – ênfase ao desempenho do aluno – da ação avaliativa fica em evidência e os avaliados não têm participação.

Alguns estudiosos questionam esse entendimento e essa prática, na condução do processo de avaliação permeado pelo autoritarismo e o medo, conforme se pode observar em

Silva (1997) concebe que avaliar é muito diferente de medir ou testar. Assim considerados, avaliar implica uma tomada de decisão. Medir é um processo desdobrável em quatro operações: Primeiro, seleção de uma dimensão mensurável, segundo, escolha de um padrão de mensuração; terceiro, comparação segundo um modo sistemático e, por último, a atribuição de um símbolo de acordo com algum código convencional.

Das medidas, resultam sempre valores quantitativos, que possuem uma faixa de variação maior ou menor. Testar é um processo mais simples. É essencialmente qualitativo. Objetiva responder com uma das opções entre dois valores é verificar alguma coisa através de situações previamente arranjadas. Silva (1997) coloca ainda que, diferentemente de tudo isso, na avaliação, o fundamental é o julgamento, e este pressupõe a figura humana.

Um instrumento pode medir, mas nunca avaliar. Um teste pode mostrar um valor ou uma qualidade do aluno, mas não o avalia. O autor coloca ainda, que a avaliação vê todos os valores subjetivamente, colocando-os nas quantidades corretamente aceitáveis pelo contexto social em que se encontram.

Já para Vasconcellos, o processo de avaliação é uma dinâmica como podemos observar na seguinte definição:

“A avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, e suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.” (Vasconcellos, 1998, p.59)

Nesta concepção, a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto do que fazer ante (ou com) ele, enquanto a verificação é uma ação que “congela” objeto avaliado. A avaliação, portanto, direciona o objetivo numa trilha dinâmica de ação, favorecendo assim a construção do projeto de ensino e de avaliação.

1.5. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO PROCESSO AVALIATIVO

Analisar qualquer aspecto pedagógico da educação formal no nível da teoria, da legislação e da prática escolar, permite apensar uma visão parcial do objeto de estudo. A questão crucial é que qualquer que seja a aplicação técnica da avaliação, ela sempre vai estar sujeita a uma realidade maior – a realidade social na qual está inserida. Para tanto, é necessário acrescentar a este estudo a relação “escola” e “contexto social”, visto que ignorar esta relação é desconhecer o verdadeiro papel da escola.

Neste sentido, Demo (1996, p.33) “considera a avaliação não como um fim em si

mesmo, mas sim como expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de serem os fins a que se destina”. Continuando, revela ainda que a “avaliação é intrinsecamente um fenômeno político, ainda que, para ser adequadamente político, careça da instrumentação por parte do conhecimento”.

Demo (1996) ressalta que não faz sentido o processo avaliativo que tenha como resultado típico a exclusão do aluno, como também o processo avaliativo na qual este não tenha chance de defesa, devendo o mesmo questionar, e recorrer se for o caso. Para Demo (1996, p.33) “Todo processo avaliativo comprometido com a educação não pode conviver com procedimentos sigilosos obscuros”. O avaliado deve, pois, poder; sempre ter acesso ao processo e aos resultados da avaliação.

Dessa forma, o autor explicita que a avaliação há de ser um processo permanente diário, e não uma intervenção ocasional e ameaçadora e destaca assim, a prova como critério relevante de avaliação, por não ser parte componente do processo avaliativo.

É na dimensão política da avaliação que aparece mais claramente a questão da crise da educação. Para compreendê-la e tentar desvelar o significado dessa crise, temos que situá-la no âmbito da crise do capitalismo real deste fim de século.

Para Frigotto (1999), esta crise perpassa os planos econômicos sociais, ideológico, ético-político e educacional, de modo que fragmentário e individualista.

Segundo Frigotto:

“No campo educacional, a filosofia neoliberal amordaça os processos educativos e de conhecimento ao retificar a particularidade, o subjetivismo, o fortuito, o local, o caso (...) negando a força do estrutural e a possibilidade de espaços de construção de universidade, no conhecimento, na política.” (Frigotto, 1999, p.35):

Nessa perspectiva, Luckesi (1995) considera que a compreensão da realização do processo ensino-aprendizagem de modo mecânico e linear em que a produção do conhecimento é tomada com o algo realizado por mentes iluminadas e cabendo ao aluno a função passiva de ouvir o professor – caracterizando o que Paulo Freire define de “concepção bancária de educação” não pode nos levar senão a praticar o que a escola faz hoje: a avaliação classificatória, estanque, desvinculada do processo educativo como um todo resumindo assim define: A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Das reflexões aqui expostas, podemos observar a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinarem a correspondência destes com os objetivos propostos.

A descoberta das múltiplas inteligências apreciadas por Gardner (1955) trouxe para os avaliadores outras questões para reflexão. Algumas delas já começam a ser respondidas pelos pesquisadores, outras ainda estão sendo debatidas em seminários e encontros nacionais e internacionais. Será possível fazer avaliação pela decisão do aluno, o qual exerce seus direitos de cidadão? Ou - quem sabe será possível fazer a avaliação da inteligência do aluno pela maneira como ele age e coopera nos grupos e nas equipes em que trabalha dentro e fora da sala de aula?

A avaliação, na perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas, funciona como uma lente que permite focalizar as competências que o educando têm mais desenvolvidas e refletir sobre elas para melhorar outras nas quais ele tenha menos desenvolvimento. Isso significa construir um sistema de trabalho junto ao aluno com um conhecimento mais amplo e profundo do seu perfil de inteligência, ou seja, a exteriorização permite avaliar as necessidades locais de cada um e elaborar estratégias de trabalho diferenciadas pela observação dessas manifestações externas. Em razão disso, a avaliação educacional nunca deveria ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma.

Mais do que buscar instrumentos diferenciados para avaliar, o cerne das contribuições de Gardner (1995) está na busca de indícios, ou seja, avaliar o aluno teria o significado de mapear suas dificuldades para poder refletir e intervir no processo de atendimento às necessidades seja elas de avanços ou retomadas. Afirma ainda, que a avaliação depende de um observador que avalie seu aluno em processo que tipo de pergunta faz, em quais atividades demonstra mais interesse, em qual apresenta maior dificuldade. Para ele, a verdadeira avaliação depende de observadores sensíveis e capazes de fazer observações sobre o que aprende enquanto ele estiver envolvido em atividades e projetos significativos.

Consideramos a importância desta forma de avaliar está no fato de o observador buscar caminhos alternativos para as dificuldades dos alunos. Lembramos, ainda, para quem esse processo de avaliação representa uma forma justa para com a inteligência, pois considera as diferenças e utiliza a avaliação para beneficiar quem aprende.

1.6. REPENSANDO A AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Atualmente este quadro vem se alterando: ao lado de novas formas de gestão e organização, de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, muitas escolas vêm repensando a função da avaliação. Sua prática vem mostrando que a avaliação pode ser um instrumento para ajudar o aluno a aprender, quando centrada nas atividades diárias da sala de

aula.

A avaliação vista como acompanhamento da aprendizagem é contínua é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. Dessa forma, tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento; e, para o professor, transforma-se num recurso precioso de diagnóstico.

No projeto político pedagógico desenvolvido na escola o processo avaliativo, demanda estudo e reflexão, resultando do trabalho coletivo dos professores.

Se for desejável que a avaliação tenha um caráter diagnóstico e contínuo, é preciso para isso tomar certos cuidados. Acompanhar as atividades que os alunos realizam, analisando com eles seus avanços e dificuldades, vai ajudá-los a aprender e melhorar suas competências; mas não pode transformar as situações de sala de aula em “tarefas” às quais se atribuem notas ou conceitos. Juntar esses resultados parciais para estabelecer, pela média, a apreciação sobre o desempenho dos alunos significa apenas ter mais notas, e não garante a atuação de acompanhamento e diagnóstico. A avaliação continua sendo classificatória.

As crianças precisam de tempo para exercitar suas competências e interagir com o conhecimento, pois a aprendizagem é de natureza processual. Quem está aprendendo não passa de um dia para outro de uma situação de “nada saber” para a de “saber tudo”, mas um percurso de idas e vindas. Vai elaborando as informações que recebe de tal maneira que esses conhecimentos novos se tornam “definitivos”, até que surjam novos desafios e o processo continua possibilitando novas aquisições e novos conceitos.

A avaliação, assim, 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, o 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 inicialmente proposto.

A avaliação, assim tem também a função de orientar os procedimentos de ensino em sala de aula. É através dela que o professor obtém informações básicas sobre quantos e quais alunos estão conseguindo realizar as atividades, onde estão concentradas as dificuldades e de que naturezas são; e para pensar até que ponto essas dificuldades estão relacionadas com o que foi proposto, com os materiais utilizados, com o tempo oferecido, ou com outras condições gerais do funcionamento da escola. A partir daí as atividades podem ser reprogramadas, para

atingir as metas curriculares.

A prática da avaliação, como acompanhamento cotidiano da aprendizagem, ajuda o professor a emitir juízos de valor mais adequados sobre o aproveitamento escolar dos alunos, independente da forma pela qual a escola expressa esses juízos de valor – notas, conceitos - e da frequência com a qual os emite (bimestral, semestral), essa formalização tem um caráter de síntese. Nesse momento, faz-se uma reflexão maior e mais cuidadosa sobre os resultados atingidos.

É importante definir com clareza e antecedência os pontos de chegada desejados pelos professores, bem como os critérios pelos quais o grupo vai julgar se os alunos estão ou não se aproximando dessas metas. Embora tais critérios tenham uma dimensão subjetiva e dependam dos valores do professor, é importante fazer um esforço para defini-los. Isso torna as regras do jogo mais explícitas. Esclarecendo o que é esperado, tanto para o professor como para o aluno.

É importante realizar a análise de resultados junto com outros professores da escola, num trabalho coletivo. Isso traz ganhos para a prática da avaliação.

CAPÍTULO II.

MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

2.1. PRÁTICAS AVALIATIVAS E EDUCAÇÃO

É importante ressaltar que o ensino deve ser entendido como uma das práticas sociais cujas atividades são necessárias e intencionais. E precisamente por serem necessárias que nelas reconhecemos o caráter social, como exigência a que os homens têm de submeterem-se para atuarem em comum, com a finalidade de satisfazerem suas necessidades materiais e espirituais. Como atividades especificamente humanas, são atos que se iniciam com um resultado ideal, isto é, os resultados que se pretendem obter existem primeiro na consciência dos indivíduos, para depois existirem como produto efetivo e real.

Segundo Demo (2005), o centro da questão avaliativa é o fenômeno participativo e a participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. O autor destaca, ainda, que “a história que vale a pena é a participativa”, ou seja, com teor menor possível de desigualdade, de exploração, e de opressão. Negar ou omitir esta intencionalidade das práticas educacionais é também negar ou omitir o seu caráter político.

Neste sentido, Villas Boas (1998) reconhece três tipos de práticas educativas e, conseqüentemente, avaliativas quais sejam: “produtivo-criativas”, “reiterativas”, “mecânico-burocráticas”. As práticas produtivo-criativas permitem aos seres humanos mobilizar plenamente sua consciência, seu saber e sua capacidade para enfrentar os problemas que se apresentam, possibilitando-lhes criar novas soluções, que transformem suas relações com os homens ou com a natureza.

As práticas reiterativas possibilitam que as soluções encontradas criativamente, sejam estendidas a situações semelhantes com um mínimo de intervenção da consciência. A vida humana seria praticamente impossível se perante as atividades que tivéssemos de realizar partíssemos do zero. São as práticas reiterativas que nos remetem ao campo da experiência, dos saberes acumulados, permitindo-nos generalizar soluções enquanto sua validade se mantém.

Já nas práticas mecânico-burocrático, as atividades são determinadas por uma lei o estatuto *a priori* e externo, ou seja, por uma rotina preexistente que se aplica mecanicamente sem levar em conta as particularidades concretas da situação à qual se aplica.

Dessa forma, a divisão entre os que pensam e planejam e os que executam se reflete na prática pedagógica realizada na maioria das escolas. O professor perde o seu poder de decisão quando apenas aplica conteúdos pré-determinados sem uma crítica prévia, levando-os a rotinização, o trabalho pedagógico apenas obedece a um ritual repetitivo e mecânico, professor e aluno não dominam o processo que desenvolvem, transformam-se em meros executores, aproximando a escola dos interesses do trabalho alienado.

De acordo com Vasconcellos (2003), o exercício da prática pedagógica escolar é fundamentado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Sendo assim, a avaliação pode ser inadequada em vários aspectos, mas, principalmente, quando há os seguintes problemas: a) cobrança de conteúdos em níveis de dificuldades diferentes dos que foram trabalhados; b) ênfase em determinados conteúdos, a critério do professor; c) uso da avaliação como instrumento de pressão, de controle do comportamento do aluno; d) uso da avaliação como instrumento de discriminação social, ou seja, seleção de alunos que têm capacidade.

Na perspectiva de utilizar a avaliação de forma transformadora, Luckesi (1995), entre outros, vêm questionando e buscando rumos para uma avaliação participativa, livre do autoritarismo docente e a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social.

Observamos que diversos estudiosos têm se dedicado ao estudo da avaliação nos mais variados aspectos, o que caracteriza a avaliação numa multifacetada experiência, com diversas direções teóricas, levando-nos a refletir sobre os seus pressupostos. Dada à extensão do universo dos teóricos da avaliação, tomamos apenas alguns trabalhos como referência, por apresentarem maiores contribuições para o nosso estudo.

Dos autores pesquisados, alguns encaminham seus estudos a partir de pressupostos claramente definidos, denominados de princípios, segundo Pilleti (1984), de vertentes teóricas metodológicas de acordo com Saul (1995), de diretrizes segundo Depresbiteris (1994), e ainda de pressupostos conceituais na visão de Luckesi (1995). Muitos outros estudiosos não deixam claro os pressupostos que os fundamentam, gerando assim, dificuldades no entendimento da prática avaliativa, com pontos de partida e de chegada indefinidos.

Dessa forma, os estudos e as propostas aqui apresentados, encaminham-se para duas vertentes assim definidas. Os não críticos conservadores e os críticos progressistas. O primeiro grupo prioriza os métodos e as técnicas, em função dos resultados, em que a individualidade, a competitividade e a seletividade é uma constante. Nessa perspectiva, a avaliação é unilateral e o fundamental é o julgamento do aluno pelo professor. Para o segundo grupo, os críticos/progressistas, o posicionamento a favor da transformação da sociedade e da escola é claramente definido, a prática avaliativa respalda-se na participação de todos os envolvidos no processo de escolarização e conscientização crítica.

Dentre os estudos não críticos/conservadores, destacamos Tyler (1976), Pophan (1983), Pilleti (1984), Turra (1993) e Vianna (2000), e observamos que tais estudiosos apontam para uma desarticulação da prática pedagógica com a prática social e além de uma supervalorização dos métodos e técnicas avaliativas.

Considerando a realidade concreta da prática social, outro grupo de estudiosos como Depresbiteris (1994) dentre outros, traçaram os pressupostos para a prática avaliativa transformadora, envolvendo professores e alunos em todo o processo pedagógico e avaliativo.

Nessa perspectiva, Saul (1995), pautada em pressupostos teóricos que a autora denomina de “vertentes teórico-metodológicas”, apresenta sua proposta de avaliação emancipatória, destacando-se a avaliação democrática por envolver a participação de todos numa classificação política dos estudos avaliativos e estabelece conceitos básicos como o “Sigilo”, a “Negação”, a “Acessibilidade” e o “Direito a informação”. Dessa forma, a autora ressalta o comprometimento com o paradigma democrático, na formação de um homem participante e de um projeto político pedagógico e emancipador.

Depresbiteris (1994) também defende uma proposta de avaliação inovadora e apresenta três princípios básicos e diversas diretrizes. Destacamos os mais significativos, que mais se identificam com os objetivos do nosso trabalho. Assim, temos: 1º) possibilitar um julgamento de valor de um programa; 2º) subsidiar tomadas de decisão e 3º) servir a funções políticas.

No que se refere a diretrizes, destacaremos: a) a interação docente/aluno como condição básica para o processo ensino/aprendizagem numa troca de experiência e enriquecimento mútuo; b) a avaliação como meio de coleta de informações, tendo como funções a orientação, o apoio e assessoria do processo de ensino e aprendizagem, e c) a avaliação como parte de um processo maior de acordo com uma filosofia de educação claramente definida. Nessa proposta são consideradas como pontos de referência, a participação e a conscientização entre outros aspectos que permeiam as questões mais amplas da sociedade.

Segundo a ótica de Luckesi (1995), a ausência de uma reflexão filosófica sobre a educação é o ponto de estrangulamento de toda prática docente e apresenta como pressupostos conceituais da avaliação o “Juízo de Valor”, “Dados relevantes” e “Tomadas de decisão”. Todos constam na definição de avaliação por ele apresentada. “A avaliação é um Juízo de Valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. O autor reforça ainda, a necessidade de uma avaliação sob a perspectiva globalizante no movimento da prática social, indo além do valor do objeto, buscando “como fazer” em função do “para que fazer”.

Vasconcellos (2003) situa a questão da avaliação em seus aspectos mais amplos, suas relações com as finalidades da educação escolar, enquanto prática social e seus desdobramentos no dia-a-dia do trabalho dos professores e dos alunos. Sua contribuição se instaura no encaminhamento da reflexão dos educadores em busca da dignidade do processo

escolar no cotidiano da prática pedagógica.

Não é possível pensar em educação sem pensar as questões que lhes são específicas. É preciso compreender os processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e aprendizagem das crianças e adolescentes, assim como as metodologias e tecnologias socialmente disponíveis.

Não é oportuno, neste momento, falar de conclusões, no que se refere a uma técnica tão ampla como a que trabalhamos – avaliação. No entanto, acreditamos que esse estudo poderá contribuir como ponto de partida para que se estendam os questionamentos, aqui abordados, a comunidade interna e externa à escola.

Compreendemos que o fazer pedagógico depende da visão política, social, econômica, histórica do educador, em que estes elementos serão constitutivos na sua maneira de pensar, sentir e agir. Dentro desse contexto, é indispensável que o educador/avaliador seja capacitado para exercer uma prática educativo-avaliativa transformadora e, ininterruptamente, reflexiva, atuando proveitosamente na construção do conhecimento, de modo que a correspondência entre teoria e prática se realize no dia a dia escolar.

Para pensá-lo – fazer educação, necessário se faz ter coesão entre o discurso professado e a prática realizada.

Assim sendo, a avaliação deve ser a reflexão transformada em ação. Uma ação constante que auxilia o educador a refletir sua prática pedagógica e acompanhar o progresso do educando, vendo-o como sujeito em desenvolvimento, com capacidade de pensar e sentir, construindo seu conhecimento.

A educação, enquanto prática social deverá libertar-se de muitos rituais que vêm desenvolvendo, já que a análise desenvolvida nos revela uma contradição entre o discurso e o fazer pedagógico do educador.

Segundo Romão (1991), a prática avaliativa, desenvolvida nas escolas, sofre influências oriundas de ideias, crenças, juízos, preconceitos de uma sociedade capitalista e classista, favorecendo mais ao fortalecimento dos critérios de discriminação social do que aos canais de ascensão social.

Na verdade, o processo avaliativo, enquanto atividade pedagógica se desenvolve de forma estanque e fragmentada, conseqüentemente, não integra de modo constante e contínuo o processo ensino e aprendizagem.

Percebemos que, nas escolas, em que foi desenvolvida a pesquisa, não promove, ainda, um trabalho pedagógico articulado, ficando a prática avaliativa a critério de cada um.

Mizukami (1986, p.114) afirma que a “ausência do projeto pedagógico bem como de

um trabalho reflexivo acerca da avaliação favorecem a prática pedagógica tradicional em que é nítido o descompasso em termos teóricos e o que realizam de fato, na prática”.

Observamos que é dada uma ênfase maior ao comportamento, do educando, ficando clara a influência de valores sociais no momento do educador emitir seu julgamento, deixando o domínio do conteúdo em segundo plano, levando-nos a deduzir, mais uma vez, que os educadores, na sua maioria, não têm definidos propósitos da avaliação.

A pesquisa nos revelou, mediante a análise dos questionários, que alguns dos educadores não possuem uma concepção clara do processo avaliativo, o que afeta, conseqüentemente, a sua realização. Esta falta de clareza leva-os a confundir avaliação com mensuração.

No entanto, sabemos que a avaliação não se limita a mensuração, nem tão pouco é uma atividade isolada na prática pedagógica.

Também, na nossa pesquisa, constatamos que um expressivo número de educadores concebe a avaliação como processo contínuo, entretanto, não consegue realizar avaliações, sem deixar de passar pela prova, isto revela a inexistência de uma prática avaliativa sistemática e qualitativa.

Na verdade, a escola, como um todo, continua desenvolvendo uma prática tradicional, repetitiva na qual o processo ensino e aprendizagem acabam se transformando numa reprodução acrítica e, como conseqüência, a avaliação perde sua função de diagnóstico para atuar de modo classificatório através de suas práticas pedagógicas, fazendo uso de vários instrumentos para validação do processo ensino-aprendizagem de forma mecânica e estática, prevalecendo á quantidade medida em números, sobre qualidade que deveria ser medida conforme os avanços de aprendizagem do educando.

Para reforçar tal posição, utilizamos palavras de Luckesi que diz:

“A atual prática da avaliação escolar estipulou como função o ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano, histórico num padrão definitivamente determinado.” (Luckesi, 1995, p.34)

A realidade nos revela que os educadores desenvolvem sua prática avaliativa de modo controladora e punitiva, mas acreditamos que isto ocorre pela ausência de um projeto político pedagógico, imprescindível na construção da consciência política, necessária ao processo de transformação.

Estas constatações nos fazem pensar que o replanejamento do trabalho pedagógico, comprometido com a transformação social, poderá cooperar na melhoria das atividades

desenvolvidas pelo educador, junto ao processo avaliativo.

É importante, pois, que os educadores, ao avaliarem os educandos, tenham como prioridade o seu crescimento integral. Também é necessário que trabalhem a autoavaliação, dando a oportunidade para que todos os envolvidos, no processo, avaliem e sejam avaliados.

No entanto, a escola para cumprir sua função de transmitir um saber sistematizado, é indispensável que o educador avalie não só o educando, mas avalie o desenvolvimento do seu fazer pedagógico, refletindo acerca do seu saber, e do seu saber fazer. Entendemos que o processo avaliativo não pode ocorrer separado da avaliação do processo ensino-aprendizagem, do educador e da avaliação da instituição escolar.

Assim, é preciso que o processo avaliativo aconteça de maneira integrada, coletiva, permanentemente reflexiva, a fim de desenvolver uma educação crítica, objetivando não só formar cidadãos de consciência crítica e participativos, como também caminhar em busca da transformação dessa atual prática.

Sendo assim, para dinamizar o processo de transformação, competem a nós, educadores, que participemos diretamente do processo avaliativo, assumindo compromisso e envolvimento com a educação, propiciando uma mudança no sistema educacional, de modo que se transforme a prática e, conseqüentemente, se transforme a realidade.

Reflexão exige de todos nós compromisso e confiança mútua, no sentido de redirecionar o ato avaliativo, transformando-o num ato prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.

Nesta perspectiva, reafirmamos que devemos desenvolver uma prática avaliativa, indissociável da prática educativa, objetivando a construção de uma escola democrática em que a avaliação seja desenvolvida como um processo articulador do trabalho pedagógico e do sistema educacional.

Imprescindível se faz que os educadores tenham uma prática pedagógica transformadora, assumindo compromisso com a transformação social, libertando-se de práticas tradicionais, realizadas de maneira fragmentária e classificatória.

Acrescentamos ser muito importante avaliar permanentemente e, para isto, é relevante a ampliação de uma discussão acerca da avaliação e educação, com o objetivo de que o educador passe a percebê-la, como um componente do processo ensino-aprendizagem.

Ao finalizar este estudo, procuramos reafirmar alguns de nossos posicionamentos que aparecem ao longo do trabalho e, aqui, relembremos o eixo norteador de nossas reflexões, isto é, as concepções e práticas e que a avaliação deve fazer parte de uma prática educativa voltada, como um todo para um processo sócio-político-econômico global. E deste processo

todos nós participamos e somos responsáveis.

Pensando, assim, salientamos, ainda, que as mudanças, na prática avaliativa, ocorrerão a partir da reorganização do trabalho pedagógico, comprometido com a transformação social.

2.2. AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A eficácia da prática pedagógica exerce influência diretamente sobre o processo ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Freire (1996) o educador democrático tem o dever na sua prática docente, desenvolver a capacidade crítica, a curiosidade, superando a relação de insubmissão entre aluno e professor. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproxima dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou conteúdo.

Por isso, buscando novas perspectivas para a educação, faz-se necessário refletir acerca da prática do educador do ensino fundamental I, questão esta que não pode ser esquecida no cotidiano das instituições de ensino.

A exigência de um profissional, com outro perfil, isto é, capacitado para atender aos desafios que a sociedade está a exigir, requer mudança na prática pedagógica, de modo que o educador assuma um compromisso com as atividades de ensino, tornando o educando comprometido com sua aprendizagem.

Dentro da sua prática pedagógica, o educador, especificamente do Ensino Fundamental I, desempenha um papel de grande importância no processo educativo, devendo, portanto, assumir na prática que busque a mudança de si próprio e de todos que estão sob sua orientação.

A prática pedagógica, como dimensão social e política, relaciona-se com a maneira de compreender a função social do educador e, por consequência, seus compromissos, suas características e suas competências. Com isso, pode-se dizer que o educador precisa conscientizar-se de que a prática pedagógica não pode ficar alheia ao contexto sócio-econômico-político e cultural. Assim, significa dizer que o educador necessita de uma visão ampliada a respeito da realidade brasileira, bem como de uma competência técnica e científica na área de sua especialidade.

Para Medeiros (2000, p.155):

“Se ele souber coisas sociais, mas não souber o que deve ensinar, inviabilizará seu papel social pela própria incompetência. Isto significa dizer que o educador para desenvolver uma prática pedagógica transformadora precisa não só ter visão crítica dos fatos de natureza social; mas também conhecimento teórico e técnico de sua área específica e entendimento das finalidades e fundamentos do ato de ensinar/aprender, a fim de desempenhar melhor o seu papel na sociedade.” (Medeiros, 2000, p.155)

Diante disso, o educador, no caso em estudo do ensino fundamental I, necessita ter consciência da importância da vinculação entre teoria e prática, desenvolver um trabalho pedagógico de grande significação em relação à qualidade e à preparação dos educandos para os desafios da vida, como agir na sociedade em busca de transformações.

A prática deve ser entendida como prática social, guiada por objetivos, finalidades e conhecimentos e vinculada ao contexto de uma prática social mais ampla. A construção pedagógica e o processo avaliativo são na verdade, uma construção teórico/prática em que a teoria e a prática não podem desmembrar-se e só, por um processo de abstração, podemos dividi-las.

Vale afirma:

“A avaliação inclui a argumentação crítica fundamentada da prática social, incorpora a atuação discente a serviço da comunidade. A avaliação serve para diagnosticar, evidenciar o que deve ser mudado. Avaliar é diagnosticar e agir para transformar. No processo da avaliação busca-se contemplar a rigorosidade necessária e ao mesmo tempo a participação democrática dos sujeitos envolvidos: a avaliação é dialógica.” (Vale, 2002, p.37)

Diante do exposto, percebe-se que a prática pedagógica não deve esquecer o contexto sócio-político-cultural mediando à prática social onde a escola esta inserida. A ação e a reflexão não existem uma sem a outra, exercendo influência mútua, uma e outra ao mesmo tempo.

Para Martins (1997) no dia a dia escolar é evidente as dicotomias entre a teoria e a prática, entre concepção e execução, entre trabalho manual e intelectual, essas dicotomias surgem a partir da organização do próprio trabalho, tendo como diretriz na sua organização e exploração de uma classe sobre a outra. Para a classe dominante, a organização do trabalho visa conservar e assegurar o status quo, a classe dominada objetiva a mudança da sociedade, para terminar com a exploração a que é submetida.

Fica claro, nas palavras de Martins, que a extensão política desse tipo de sistematização teórica das práticas pedagógicas, cuja lógica é o desligamento entre os que pensam e os que executam, os que sabem e os que não sabem, confirmando a organização capitalista do trabalho.

Nessa perspectiva, a prática do educador vai se realizando numa indiferença, cujas ações parecem acontecer sem dúvidas nem reflexões, levando-o a ficar alheio ao seu trabalho e aos seus pares. A ação do educador em relação à sua prática tende a ser monótona e improdutiva muitas vezes, alimentada pelo desenvolvimento mecânico do programa, determinando, de certa forma, um ensino de caráter livresco, dando ênfase à memorização mecânica, não se preocupando com o processo ensino-aprendizagem.

A falta de coerência entre teoria e prática é um fato notório, embora alguns profissionais ligados ao sistema educacional negligenciem e essa verdade, entretanto, deve-se ter consciência de que para a existência de uma prática pedagógica reflexiva em que a teoria e a prática são inseparáveis, é imprescindível mudar nossas concepções acerca das ações inerentes ao ato de ensinar e aprender.

A prática pedagógica reflexiva é aquela especificada por Freire (1983, p.79) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Assim, objetivando mudar os paradigmas, cabe aos educadores passarem a repensar suas ações em relação à prática escolar, na busca de uma nova orientação para o seu fazer pedagógico, distanciando-se da chamada pedagogia tradicional, que tem como base a transmissão do conhecimento, em que o educador é o detentor do conhecimento e que nada tem a aprender, o educando, por sua vez, é visto como um ser passivo e que nada sabe.

Este enfoque ressalta a figura do professor como sendo o centro principal do processo educativo, visto que dependem todas as ações pedagógicas ,quando o educador adota uma postura transparente, valorizando o aprender, manifestando-se nisto a superação do enfoque tradicional, isto é, o centro das atenções passa do professor para a pessoa do aluno, mediada pelo conhecimento científico.

A condução desse processo representa a busca de significados para a aprendizagem, ao mesmo tempo Libâneo (1992, p.29) esclarece: “o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para a sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos”.

Neste sentido a avaliação é um meio importante da educação escolar, assumindo, às vezes, na prática, o papel de elemento estruturador de todo o trabalho educativo, isto é, o tipo de avaliação utilizado pelos educadores pode influenciar a vida escolar do educando, provocando sequelas, receios e expectativas que afetam sobremaneira o emocional do aprendiz. Efetivamente, o educador planeja, executa, acompanha e avalia de acordo com a vivência de sua prática.

A prática avaliativa faz conhecer a postura pedagógica do educador, revelando sua visão de mundo, os seus valores sociais, políticos, econômicos e culturais, a partir dela se conhece o educador.

Com avaliação e acompanhamento de todo o processo pedagógico, o educador numa contínua análise, através do diálogo com seus pares, na busca de esclarecimento, reflexão, entendimento e solução de problemas, tem condições de detectar as modificações acontecidas e as novas exigências surgidas.

Agindo assim, um educador que se preocupa com uma prática educacional voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente.

Nesse sentido, delineia-se uma prática avaliativa em que o processo de pensar e repensar é exercido enquanto a ação educativa constantemente reflexiva, conseqüentemente, a avaliação deve ser vista como um instrumento sinalizador de melhorar a prática pedagógica.

Percebe-se que a avaliação tem primazia na educação tanto nos aspectos ligados a modernização, capacitação, atualização da pessoa quanto nos aspectos institucionais.

Em relação a nossa pesquisa tem como alvo a avaliação no Ensino Fundamental I, particularmente a executada pelas Escolas do Município de João Pessoa do Pólo 01, que merece ser discutida numa visão racional e empirista.

É importante destacar-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em vigor desde 1996, tem como um dos princípios uma educação e formação do cidadão, nos aspectos de criatividade, competências, criticidade, dando relevância acerca da avaliação para o processo educacional (inciso IX dos artigos 3º e 4º, inciso II e 1º do art.36). Neste sentido, a avaliação serve para assegurar a qualidade da aprendizagem do educando.

Ora, se a educação visa o pleno desenvolvimento do educando (LDB/96 art.2º) incluindo a cidadania e o trabalho, o educador do ensino fundamental I deve encontrar formas de organizar o processo avaliativo de modo a atender a vontade coletiva de sua clientela, buscando prever a maneira de acompanhamento e avaliação, incluindo nesse processo a avaliação contínua e diagnóstica que solidificará o trabalho.

Com base na (letra a do inciso V do art.24), a avaliação do rendimento escolar estabelece uma relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos, sendo que o aspecto qualitativo prevalece sobre os quantitativos. Avaliar desta maneira, isto é, qualitativamente não é fácil, porém, cabe ao educador, ao realizar as avaliações das atividades dos educandos, contemplar variadas formas e procedimentos, já que a natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante todo o processo pedagógico no cotidiano escolar.

No entanto, estudos, debates e publicações sobre o processo avaliativo ressaltam a predominância dos aspectos quantitativos e que tais aspectos nunca serão totalmente abolidos, mesmo porque, não há como separá-los dos qualitativos, entre estas considerações, destacamos Romão:

“É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.” (Romão, 2001, p. 66)

Cabe a escola, não só pela exigência da lei, mas também pela verificação de pesquisas, promoverem a participação ativa dos educadores na elaboração e definição de uma proposta pedagógica objetivando uma aprendizagem de qualidade. Tal procedimento constitui um fato importante para que os educadores decidam as formas e os procedimentos de avaliação, com base nas reais necessidades dos educandos.

Alguns investigadores, em suas pesquisas, assinalam que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, o educador poderá constatar que alguns educandos não conseguem aprender no tempo e com estratégias adotadas pela escola e pelos educadores, mas que podem aprender em outro momento e com novos métodos que venham a favorecer a novas aprendizagens.

Em educação, recuperar significa Haydt:

“É através desse tipo de análise que os resultados do teste revelam sua maior utilidade, fornecendo ao professor informações sobre a eficácia do seu ensino, e sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a análise dos resultados de provas e testes ajuda o professor a planejar e organizar o trabalho de recuperação dos alunos com aproveitamento insuficiente, indicando quais os aspectos do conteúdo que precisam ser retomados e fixados.” (Haydt, 2002, p.12)

Nesse sentido, a Legislação vigente aconselha a escola prover meios para recuperação do aluno de menor rendimento (inciso V do art.12), e aos docentes, zelar pela aprendizagem dos alunos (inciso III do art.13), e afirma que um dos critérios para a verificação do rendimento escolar compreende a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelas ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (letra e, inciso V, art.24).

Luckesi (1995) reforça a necessidade e o compromisso de garantir este direito a toda sociedade, porém é na escola, com base no seu projeto pedagógico e dentro das suas possibilidades, deve proporcionar meios necessários à aprendizagem de todos os seus alunos,

como também esperar-se que os educadores, realmente, executem a recuperação paralela ao processo ensino e aprendizagem, garantindo não só o cumprimento da lei, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber.

Nesse sentido, cabe ao educador, aqui em destaque o do ensino fundamental I, ter um compromisso com o processo ensino e aprendizagem, visando a um ensino de qualidade, interagindo de maneira produtiva na construção do conhecimento.

Desse modo, o educador não pode esquecer que a recuperação está interligada com a avaliação, acontecendo simultaneamente ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avaliação como instrumento auxiliar na melhora da aprendizagem do educando na sua construção do conhecimento no cotidiano escolar e na prática social, estabelecendo relação entre teoria e a prática.

A prática avaliativa é a revelação da identidade pedagógica do educador, e por assim dizer, é a grande reguladora das ações educacionais e sociais na escola.

Desse modo, a avaliação deve ser considerada pelos educadores, pois, como uma tarefa coletiva, de todos, e não uma obrigação formal, burocrática e isolada no processo pedagógico.

Nessa construção coletiva, o educador tem a oportunidade de debruçar-se e refletir sobre a própria prática e, portanto, a prática da avaliação.

Essa reflexão deverá contribuir para que o educador reveja o processo de avaliação no sentido de acompanhar o progresso de suas ações, ou corrigir distorções existentes.

Portanto, é imprescindível que o educador veja a avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes (BARRIGA *apud* ESTEBAM, 2003, p.16-17).

Neste sentido, não se pode esquecer que a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

Assim, percebemos com clareza a efetivação da prática avaliativa que, apenas, será possível se os educadores caminharem em busca de uma prática pedagógica comprometida filosófica e, socialmente, objetivando a melhoria do processo educativo como um todo.

Daí se entende que o ato de educar exige do educador uma permanente reflexão

acerca da sua prática pedagógica de modo críticos e criteriosos, numa constante busca de significados, já que esta mudança acarretará novas práxis, novos paradigmas e um novo modo de ver e entender a realidade, a educação e a sociedade.

2.3. MODELOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A história da avaliação, assim como de qualquer outro fenômeno que envolve o homem, muda sua nomenclatura caracterizando e completando suas transformações no tempo e no espaço. A classificação básica da avaliação no sistema educacional compreende: avaliação diagnóstica, somativa, formativa e dialógica.

Durante muito tempo, a avaliação restringiu-se ao levantamento de informações sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, que eram tidos como únicos responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Hoje, sabe-se que o ato de avaliar pode servir a outros fins que não restringem apenas, a saber, se o aluno alcançou ou não certos objetivos de aprendizagem. A avaliação engloba diferentes sujeitos e objetos e possui diversas funções, especialmente quando é concebida como um elemento do planejamento e como uma prática que integra o processo de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas englobam sempre mais que um sujeito: os educandos e os educadores. Assim, devemos considerar que a avaliação tem de focalizar tanto o processo de aprendizagem quanto o tipo de ensino que se promove.

Quando focalizada no aluno, a avaliação se torna instrumento de análise do processo de aprendizagem e verifica o desenvolvimento de competências (capacidades, habilidades e atitudes, a aquisição de conhecimentos e sua capacidade de aplicá-los em diferentes situações).

Qual deveriam ser então o sentido e a finalidade da avaliação? Conhecer melhor o aluno suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. A isso poderíamos chamar de avaliação inicial.

Constatar o que está sendo aprendido o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação ao todo (grupo), ora em relação a um determinado aluno em particular.

Julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados.

A avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino. Neste contexto é necessário que a avaliação cubra desde o projeto curricular e a programação, do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida dos alunos).

Tradicionalmente, o que observamos é o processo de avaliação reduzir-se ao terceiro elemento: a aprendizagem produzida nos alunos. No contexto de um processo de avaliação formativa isto não tem nenhum sentido. A informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e entre esses e o professor.

Segundo Hoffmann (2005), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

As propostas curriculares atuais, bem como a legislação vigente primam por conceder uma grande importância à avaliação, reiterando que ela deve ser contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

Segundo Hoffmann (op.cit.), a função formativa, consiste numa lógica centrada apenas no professor, acompanhar a progressão do aluno e re-orientar os procedimentos pedagógicos, com vista à melhora do progresso e do desempenho escolar do aluno. Mas, se olharmos a avaliação formativa numa perspectiva de relação entre professor e aluno, para que a avaliação formativa funcione, é necessário que o professor mantenha um diálogo contínuo, com o aluno, sobre a sua própria aprendizagem. É necessário que o aluno seja envolvido num trabalho que se pode chamar de meta-cognição, dito de uma maneira mais simplista, que se procure que o aluno seja capaz de aprender com seu próprio trabalho, a partir de suas dificuldades, a partir de uma reflexão sobre seus próprios erros.

2.3.1. Avaliação diagnóstica

Segundo Libâneo (1992, p.97) “avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas”. Isto quer dizer que no início do ano, a avaliação diagnóstica mais conhecida como sondagem, se baseia na verificação das

experiências trazidas pelos alunos, considerando sua individualidade, sua cultura etc.; durante as aulas (no decorrer do processo), sempre há um acompanhamento para correção de algumas falhas esclarecimento de dúvidas, além da estimulação para que alcancem resultados positivos, no final é feito um diagnóstico geral do que foi assimilado durante o bimestre, semestre ou ano letivo.

As observações destes diagnósticos devem ser compartilhadas num planejamento coletivo. Esse tipo de avaliação é essencial para que se tome conhecimento do que os alunos já sabem quais procedimentos dominam, que atitudes os predispõem ou indispõem para realizar a aprendizagem do conteúdo em pauta. Tendo essas informações, educadores pode ajustar seu plano de intervenção pedagógica adequando às condições em que seus alunos se encontram.

2.3.2. Avaliação somativa

A avaliação somativa no contexto escolar compreende-se como um balanço das atividades sucessivas, realizadas dentro de algum tempo, assim sendo, no final de uma unidade de trabalho. Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

Para tanto, o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redirecionar os caminhos da prática da avaliação, que é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação, além de uma conversão de cada um de nós, educadores, para novos rumos da prática educacional.

Segundo Hoffmann (1998), na medida em que as escolas públicas e privadas procuram adequar seus sistemas de ensino as normas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgem várias inquietações e dúvidas dos educadores, principalmente no que se refere à avaliação. Porém, a nova Lei em pouco altera o texto da Lei 5692. Isso pode ser confirmado na Lei nº 9394/96, Art. 24. V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: (a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais). A lei anterior (Lei 5692), já se referia a uma avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise

do desempenho global do educando através do acompanhamento contínuo.

Mas, esses aspectos aparecem surpreender algumas escolas. Sem dúvida, devido ao fato de caráter de acompanhamento contínuo, no que se refere ao ato avaliativo. Porque não é fácil mudar as práticas avaliativas padronizadas, que já se repetem há séculos. Entretanto, se faz necessário que o educador comece a ter consciência que o processo avaliativo poderá ultrapassar o individualismo e gera a cooperação na produção do conhecimento educacional.

Hoffmann (1998) ressalta que um processo avaliativo mediador está embasado em alguns princípios essenciais: princípio de avaliação enquanto investigação docente – processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano, contínua e gradativamente, princípio da complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos – nenhuma decisão sobre os alunos deverá ser tomada sem uma extensiva análise do seu desempenho -; princípio da provisoriedade dos registros de absoluto ou definitivo, e decisões de aprovação e reprovação deverão ter por base a história do seu processo de conhecimento.

2.3.3. Avaliação formativa

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagem significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental, deve se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

Nesse contexto a avaliação formativa, é um modelo baseado na teoria de Scriven (1967), na sua obra, Metodologia da Avaliação, ele mostrou que a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, valorizar as modificações se fizerem necessárias (Vianna, 2000).

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Este é para nós, o sentido definitivo de um processo de avaliação formativa.

Segundo Vianna (1997), a função formativa, consiste numa lógica centrada apenas no

professor, acompanhar a progressão do aluno e reorientar os procedimentos pedagógicos, com vista à melhora do progresso e do desempenho escolar do aluno. Mas, se olharmos a avaliação formativa numa perspectiva de relação entre professor e aluno, para que a avaliação formativa funcione, é necessário que o professor mantenha um diálogo contínuo, com o aluno, sobre a sua própria aprendizagem. É necessário que o aluno seja envolvido num trabalho que se pode chamar de meta-cognição, dito de uma maneira mais simplista, que se procure que o aluno seja capaz de aprender com seu próprio trabalho, a partir de suas dificuldades, a partir de uma reflexão sobre seus próprios erros.

2.3.4. Avaliação dialógica

Numa perspectiva libertadora e dialógica de avaliação, o educador desenvolve sua prática avaliativa de maneira crítica e permanentemente reflexiva, intervindo na construção do conhecimento de maneira que a relação teoria e prática se realizem no dia a dia de sala de aula, superando a visão maniqueísta: qualidade x quantidade.

Neste sentido Romão (2001) esclarece que é equívoco pretender confronto dicotômico entre quantidade e qualidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo 'mais' e 'mesmo melhor que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma a outra.

Enfim, na avaliação dialógica, deve atuar sob o princípio do diálogo permanente, onde educador e educando são responsáveis pela eficácia do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de superação das dificuldades apresentadas. Nesse sentido, os objetivos traçados para cada período devem ser o resultado das discussões entre os educadores, buscando uma mudança efetiva na prática pedagógica escolar, objetivando a melhoria na qualidade de ensino, superando o confronto quantidade e qualidade.

As quatro funções (diagnóstica, somativa, formativa e dialógica), podem estar interligadas ou complementares de uma a outra. Portanto, a posição mais adequada do educador seria não optar apenas por uma em particular durante todo o processo avaliativo, pois cada uma assume o papel relevante de acordo com a finalidade a que se destina.

As bases legais do sistema educacional brasileiro em vários aspectos dão autonomia aos sistemas, instituições e aos profissionais para organizar o ensino, para encaminhar a prática pedagógica e, conseqüentemente dar um novo significado à avaliação, mas nem sempre sabemos fazer uso dessa autonomia e a tendência muitas vezes é a de não ousar

mudar.

Na Constituição Federal de 1988, um dos princípios educacionais está contido nos artigos que transcrevemos a seguir:

“Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando pleno desenvolvimento da pessoa para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

“Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos princípios seguintes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber;

III – Pluralismo de ideais e concepções pedagógicas, e coexistências de existências públicas e privadas de ensino;

IV – Garantia de padrão de qualidade.” (Constituição Federal de 1988)

Recomendações retomadas e reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da avaliação na educação básica no Artigo 24 da Lei nº 9.394/96, inciso V diz:

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) Possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;

c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.” (Lei de Diretrizes e Bases da avaliação na educação básica, Artigo 24 da Lei nº 9.394/96)

Nestes termos a LDB determina que os alunos avaliados de forma contínua e cumulativa, ou seja, que seu desempenho seja levado em conta ao longo do ano letivo e não apenas no resultado das eventuais provas finais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa legalidade oferecendo subsídios aos educadores no desenvolvimento da sua prática. De acordo com os PCN'S.

A avaliação deve ser para o professor um subsídio, com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua própria prática, sobre a criação de novos instrumentos, retomada do trabalho, reajustando ao processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidade para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.

Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais os aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Encontramos nas legislações em vigor e nos estudos atuais, esta indicação de que a

avaliação deve ser contínua e cumulativa, com os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais. Mas sabemos que não bastam leis ou decretos para que as mudanças ocorram. O grande problema que se percebe hoje não reside no entendimento que se tem sobre estas questões, mas sim a dificuldade de colocá-las em prática.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Na visão de Hoffmann (1994), numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente, tendo se caracterizado como disciplinadora punitiva e discriminatória. Como decorrência essencialmente da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção.

Para a autora, as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos das escolas e dos pais sobre os professores de sistema sobre suas escolas.

Para o diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem uma boa técnica é a testagem. Testar significa aplicar um teste ou uma prova completa sobre um determinado assunto para averiguar quais os conhecimentos ou habilidades já são dominados pelos alunos e quais ainda requerem algum trabalho especial. Outra técnica é a observação, que exige que o observador saiba exatamente o que observar. Muito importante é o registro das observações pelo professor, mas devem ser feitos com frequência e cuidado, para que não se percam as informações.

Outro tipo de instrumento de avaliação é o portfólio. Ele pode ser visto com um recurso para processar informações por meio de expressão oral e escrita, ferramentas indispensáveis para a aprendizagem. Trata-se de uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer de uma unidade didática, que evidenciem seus acertos, habilidades, criatividade, interesses, esforços, áreas fortes e vulneráveis, melhores idéias etc. Os portfólios permitem construir uma coerência ao redor da diversidade de situação em que o aluno é avaliado e ao redor da natureza das diversas produções que podem ser tomadas como marcos significativo no processo de aprendizagem de um aluno.

Entre os vários instrumentos que podem ser utilizados para a verificação da aprendizagem, aos mais empregados são os testes objetivos, as provas orais, as dissertações e os trabalhos livres.

a) Testes Objetivos

Os chamados testes objetivos, na verdade não são tão objetivos. Na formulação das perguntas, na escolha da matéria que vai ser incluída ou que vai ficar de fora na própria seleção da resposta correta entra muito, da subjetividade do professor que elabora os testes.

De acordo com Vasconcelos (1998), o exercício da prática pedagógica escolar é fundamental mais por uma pedagogia de exame do que uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Sendo assim, a avaliação pode ser inadequada em vários aspectos, mas, principalmente, quando há os seguintes problemas: a) cobrança de conteúdos em níveis de dificuldades diferentes dos que foram trabalhados; b) ênfase em determinados conteúdos, em detrimento de outros, a critério do professor e o uso da avaliação como instrumento de discriminação social, ou seja, seleção de alunos que tem “capacidade”. A avaliação não pode ser confundida com a aplicação de instrumentos, nem atribuições de notas. Ou seja, testes escolares não é avaliação (é um dos instrumentos possíveis de ser usado no processo ensino-aprendizagem). Não se trata de fazer a defesa da avaliação formal, mas de fazer a crítica às formas de avaliar segundo uma lógica seletiva e excludente, apenas baseada em testes e metas com o fim em si mesmo.

b) Provas Orais

Essas provas foram muito utilizadas no passado, atualmente foram praticamente abandonadas por várias razões: o exame de todos os alunos é muito demorado, o aluno tímido, com dificuldade de falar em público, leva desvantagem, a variação da dificuldade das questões apresentadas aos diversos alunos pode ocasionar graves injustiças na avaliação, etc.

Todavia, apesar das desvantagens apontadas, quando conduzidas com seriedade, as provas orais podem trazer resultados positivos, o aluno adquire maior domínio da matéria, desenvolve sua habilidade para falar em público, treina sua expressão oral, promove-se a convivência social na sala de aula, etc. Além disso, as provas orais possibilitam ao professor um maior conhecimento do aluno, e também uma interação saudável entre professor e alunos.

Ao verificar o rendimento de seus alunos o professor passa a analisar certos comportamentos que lhes permitem saber se o aluno aprendeu, contudo não é possível medir toda aprendizagem, mas uma amostra dos resultados alcançados.

De acordo com Susana Cobs e Maria Marti, observamos algumas técnicas e instrumentos de avaliação (HAYDT, 2002, p. 56):

1. Aplicação de Provas	1. Prova Oral 2. Prova escrita 1.2.1. Dissertativa 1.2.2. Objetiva: - Informal ou Construída pelo Professor - Teste padronizado	As autoras usam o termo 'teste' apenas para denominar aquele que é padronizado
2. Observação	2.1 Registro anedótico 2.2 Lista de controles ou Categorias 2.3 Escola de Classificação	Sem observações
3. Autoavaliação	3.1 Inventário	Sem observações
4. Técnicas sociométricas	4.1 Sociograma	Sem observações

A variedade de instrumentos que o professor tem para determinar o nível de desempenho apresentados pelos alunos é grande em função dos objetivos propostos. As técnicas devem estar adequadas aos métodos e procedimentos usados no ensino e não é feito de forma aleatória, essa avaliação deve ser realizada durante o processo de planejamento do ensino. Também devem apresentar vantagens e desvantagens, das quais devemos conhecer os aspectos favoráveis e desfavoráveis que ajudam o professor a escolher de maneira adequada os recursos de avaliação, selecionando aqueles que são mais condizentes com os adjetivos previstos.

Diante das informações citadas por Haydt (2000) temos:

Vantagens:

Avaliar vários objetivos ao mesmo tempo (são constituídos por inúmeras questões).

Seus resultados podem ser submetidos a tratamentos estatísticos.

Possibilita julgamento objetivo e rápido.

Desvantagens:

Elaboração é difícil e demorada.

Não avaliam as habilidades de expressão.

Facilitam a cola sem fiscalização cuidadosa, durante a aplicação.

Portanto, para serem eficientes os instrumentos de medidas devem ser usados criteriosamente e de acordo com objetivos previstos, haja vista, 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.

Daí decorre que as provas devem ser cuidadosamente preparadas e aplicadas, sendo necessário prestar atenção a certas regras para elaborar e redigir questões de boa qualidade.

As provas são assim chamadas, devido mais ao processo de computar escores do que à maneira como é dada a respeito. As questões objetivas são construídas de modo que se possa computar os escores observando uma única palavras ou frase notando qual de várias respostas possíveis foi escolhidas.

Segundo Luckesi (1995, p.65) “a avaliação da aprendizagem em decorrência de padrões históricos-sociais que tornam crônicas em nossas práticas pedagógicas escolares à avaliação do ensino a sumiu a prática de provas e exames”.

Logo, não se deve apresentar aos alunos apenas uma nota fria, sem maiores significados. Os resultados das provas e testes devem ser comentados com eles indicando-os acertos e erros a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

As provas e exames na maioria das vezes somente atrapalharam o andamento e o rendimento escolar devido colocar valores numéricos que muitas vezes irão rotulá-los diante de bases e estruturas que apóiam o grupo como um todo.

A verificação do rendimento escolar que é realizado no início, meio e fim das unidades didáticas, visam sempre diagnosticar e superar dificuldades e estimular os alunos que se dedicam aos estudos. Um dos instrumentos mais comuns são as provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas que são de caráter mais formal.

Outro procedimento que visa a acompanhamento dos alunos nas várias situações diárias, como a observação e a entrevista, são de caráter menos formal, embora de grande valor na compreensão e apreensão da real aprendizagem do aluno.

Esses instrumentos de verificação juntos com a avaliação escolar devem ser um processo contínuo que deve ocorrer-nos mais diferentes momentos do trabalho, onde se busca através de objetivos definidos atingirem um processo de ensino-aprendizagem que venha colaborar como o andamento educacional.

2.4.1. Principais instrumentos de verificação do ensino-aprendizagem

Prova escrita dissertativa:

Compõe-se um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. O objetivo da prova é verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos.

Prova escrita de questões objetivas:

As provas de questões objetivas avaliam a extensão de conhecimento e habilidades. Possibilitam a elaboração de maior número de questões, abrangendo um campo maior da matéria dada.

Questões de múltipla escolha:

São compostas de uma pergunta, seguida de várias alternativas de respostas.

Há três tipos: a resposta correta, a mais completa (nesse caso algumas alternativas são parcialmente corretas); há de uma alternativa correta.

Questões de interpretação de texto:

São perguntas feitas com base num trecho escrito ou numa frase.

Questões de identidade:

Questões para identificar, por exemplo, partes da flor, do corpo humano (num gráfico) localização de capitais ou acidentes demográficos.

Questões de certo-errado:

O aluno escolhe a resposta entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada.

Avaliação x nota: .

Contudo educar é fazer ato de sujeito, é processo perpassando a visão tradicional de educação mecânica, positivista, onde encontramos uma hierarquia entre as ciências exatas frente às ciências humanas e sociais, até porque lematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo com esse mundo de querer verdades absolutas e terminais, mas buscarmos o que seja melhor para o desempenho o desenvolvimento do sistema educacional.

Portanto, é importante que a avaliação x nota não tenha a função classificatória e burocrática, mas um princípio claro que não só leve a registro de resultados de bimestrais ou semestrais.

2.5. AVALIAÇÃO: SUBSÍDIO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na perspectiva da avaliação como processo de aprendizagem deve ser contínua, de forma a analisar os vários momentos de desenvolvimento do educando, já que a ideia é utilizar os instrumentos, dando ênfase a comparação do sujeito com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos, até porque a produção do conhecimento se constrói nas relações entre sujeito – objeto – sujeito; entre saber e não saber. Hoffmann afirma que:

“Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os erros dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-las, (...) Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construída pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas.” (Hoffmann, 1994, p.65)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, resalto a seguir alguns procedimentos que poderão ser utilizados para uma avaliação: a observação sistemática de modo que o professor possa acompanhar o processo de aprendizagem de seus educandos, utilizando instrumentos como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe. A partir de análise das produções dos educandos como: textos escritos, produções orais, resumos, cadernos de classe entre outros, considerando a variedade de produções realizadas, verificando assim seu nível de aprendizagem.

Obviamente, caberá a cada professor realizar as avaliações com recursos disponíveis na escola.

Em algumas escolas, exigir só a memorização de conteúdos limitados, tomando-se o educando passivo e repetitivo do que lhe foi transmitido. O conhecimento aparece como algo pronto e acabado.

Outras escolas oferecem condições para a construção do conhecimento, ajudando o educando a pensar, a fazer e a criar. Despertando não só para acertos, mas para o seu erro, de modo a desenvolver sua própria lógica de correção. Para avaliar é preciso considerar as experiências que o educando traz, ao chega à escola, que são variados e heterogêneos, o professor não pode desprezá-las totalmente, mas utilizá-las como ponto de partida para o conhecimento sistematizado.

O sucesso de um educando na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível. Muitos professores parecem discutir hoje o educando nota 10.

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino, deve

ser analisada em termos dos objetivos propostos, no sentido do desenvolvimento máximo possível dos educandos à aprendizagem de maneira mais ampla, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece.

A avaliação do professor em relação ao educando se dá constantemente no dia a dia em sala de aula, pois a mesma é entrelaçada com o ensino e ocorre através de observações feitas durante o trabalho e apresentação do mesmo.

Nesta avaliação os educando são vistos como pensadores com teorias emergentes sobre o mundo.

De acordo com a Nova LDB, os educandos são avaliados levando em conta seu desempenho ao longo do ano e não apenas o resultado as eventuais provas finais. Essa avaliação será contínua e cumulativa, a ideia é que os aspectos qualitativos do aproveitamento escolar sejam considerados mais importantes do que os aspectos quantitativos, ou seja, vale mais o progresso estudo do que o desempenho nas provas.

De modo que a avaliação deixe de ser instrumento de classificação, seleção social e se torne uma ferramenta para professores comprometidos com construção coletiva de uma escola de qualidade para todos.

2.6. REFLETINDO SOBRA A PRÁTICA AVALIATIVA

A prática avaliativa é sem dúvida um dos temas preocupantes e polêmicos da educação. Seu desafio maior está em fazer com que tais práticas deixem de serem injustas inflexíveis e autoritárias e, se constituam em instrumento ou mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Já o debate em torno da avaliação parece ter adquirido um caráter repetitivo, e muitas vezes, dá-nos a impressão de ser desnecessário promovê-lo entre os educadores, pois há hoje certo consenso de como a avaliação deve se dar. Tornou-se comum ouvir do professor que a avaliação deve ser processual, sistemática e contínua. Entretanto, na prática de sala de aula, o que temos visto, infelizmente, é o predomínio de uma avaliação classificatória e excludente.

A contradição presente entre a teoria e a prática revela-nos a necessidade de o conjunto dos educadores unirem-se em busca de alternativas, visando transformação dessa prática educacional num espaço de diálogo em busca da liberdade.

A distorção da importância atribuída à avaliação no contexto da cultura escolar tem gerado um comportamento obsessivo tanto por parte do aluno como por parte do professor. O aluno vai à escola não para aprender, mas para fazer prova e ser recompensado através da

“nota”. O “conhecimento” e a “nota” são a moeda corrente, o elemento de troca. É atrás desses “valores” que os alunos correm e é com eles que alguns professores exerçam o seu poder.

É muito difícil organizar uma relação positiva entre avaliação e construção da aprendizagem, quando no dia a dia de sala de aula, a prática que prevalece ainda é aquela que o professor é detentor do saber e o aluno um ouvinte aprendiz.

A expressão “vale nota?”, “essa matéria cai na prova?”, “vale ponto?” demonstra tudo isto falado anteriormente.

Essa preocupação, na verdade, para alcançar a média, recuperar notas para passar de ano, reflete que o fator aprendizagem parece ser o que menos interessa.

Esta inquietação dos educadores diante dessa questão pode se expressar das seguintes formas: “É possível alterar a prática considerando o número de alunos por turma?”

Será possível formar profissionais competentes sem prática avaliativa exigente?

A avaliação ainda apresenta distorções, dentre elas destaca-se o fato de que o aluno a ser avaliado, que é julgado pelos resultados das provas e trabalhos.

A busca de novos olhares sobre as práticas avaliativas podem começar mudando a mentalidade do professor que pensa e age de forma subjetiva, interpretando dados observados a partir de suas próprias posturas, valores e concepções, desprezando o acúmulo de conhecimento que o aluno traz consigo, sua história, suas condições psicológicas, sociais e cognitivas; fatores essenciais para construção de conhecimento.

Ainda temos professores que não conseguem superar o tradicionalismo da sala de aula, apesar de falar em inovar, devido temer o novo ou puramente acomodação.

Parece haver adesão entre educadores que a nota não mede a qualidade nem quantidade da aprendizagem, é apenas um jeito velho e ultrapassado de enxergar o ensino.

Essa transformação depende mais do uso que se faz dos resultados da avaliação do que dos procedimentos e ferramentas usadas. A nota é apenas uma representação simplificada do momento do processo de aprendizagem.

Os professores atuantes da nossa amostra apesar de terem compreensão de uma prática avaliativa na perspectiva progressista visando fazer do indivíduo um ser melhor, crítico, criativo, autônomo, participativo, podemos observar que este discurso não corresponde à realidade. No processo de avaliação o peso do discurso é menor do que dos gestos e ambos têm de ser coerentes entre si para produzirem uma aprendizagem significativa, o que for dito tem de ser vivido.

Aprofundar e estudar esta questão de avaliação remete a um retorno às leituras dos teóricos que vêm, durante muito tempo tratando do tema.

Luckesi (1995) nos fala desde a origem da avaliação, que tem seu princípio no latim, provindo da composição *avalere*, que quer dizer “dar valor a...”.

Segundo o pensador Tyler (1976), por volta de 1930, cunhou a denominação “avaliação da aprendizagem”, conceituando a prática que ele propunha, de diagnóstica o andamento do educando na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente.

Essa denominação, ao longo dos anos, passou generalizada e equivocadamente a indicar toda e qualquer atividade escolar de aferição do aproveitamento escolar.

2.7. O QUE É AVALIAR AFINAL?

“Avaliar é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p.74).

“Avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor” (HOFFMAN, 1994, p.58).

Aprofundando esta concepção na perspectiva diagnóstica, mediadora ou progressista, a avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual se observa se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto os dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana.

Conceituar avaliação não é apenas falar sobre ela, é fazê-la consciente, conhecendo os fundamentos que sustentam essa prática, pois avaliação é, antes de tudo, uma postura de vida. Pressupõe reflexão, diálogo conosco e com os outros.

Para Luckesi (1995) avaliar tem basicamente três passos:

Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade;

Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação);

Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Quanto aos modelos de avaliação escolar, estes são construídos a partir de teorias da educação que traduzem diferentes concepções de homem, sociedade, educação, processo ensino-aprendizagem, trabalho pedagógico e docente. O mais comum em nossas escolas é o modelo que se fundamenta numa perspectiva tradicional, que apresenta as seguintes características:

- A preocupação com a objetividade dos resultados e dos instrumentos de medida: aspecto qualitativo;

- A ênfase na avaliação no produto: um conhecimento;
- Pouca ou nenhuma participação dos sujeitos envolvidos no processo;
- A preocupação com a aprovação ou reprovação;
- A ênfase na avaliação do aluno com pouca ou nenhuma atenção à avaliação e outros elementos que constituem o processo educativo;
- Outras tendências ou modelos, aos quais defendemos neste trabalho, ainda é pouco presente em nossas escolas, caracteriza-se por apresentar maior preocupação com:
- Aspectos qualitativos da avaliação;
- A avaliação de todo o processo, e não apenas do produto;
- A participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo;
- O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, focalizando o sucesso escolar e detrimento da reprovação;
- A avaliação de todos os que participam do processo educativo escolar e não apenas do aluno;
- Mudança na concepção de avaliação, visando a incorporação de práticas pedagógicas que perpassem o tradicional de forma a contribuir com uma educação progressista, libertadora, democrática e participativa.

2.8. PLANEJAMENTO ESCOLAR, DE CURSO E PLANO DE AULA

De acordo com a maioria dos teóricos, podemos afirmar que, em sentido amplo, planejar significa. Segundo Padilha:

“É um processo que visa a dar resposta a um problema através do estabelecimento de fins, meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosófico, cultural e político de quem planeja e de para quem se planeja.” (Padilha, 1998, p.115)

Nesse sentido, quem planeja é também quem vai usufruir do planejamento; é, por conseguinte, quem estará determinando como, quando e porque planejar. Aí está a dimensão pedagógica do planejamento, atividade que propicia a aglutinação em torno dos objetivos do projeto, dos diferentes sujeitos e segmentos nele envolvidos ou por ele beneficiado, superando a prática taylorista de planejamento para a qual quem planeja não executa, quem decide não faz e quem faz não decide.

Mas não basta o planejamento ser socializado. É preciso dar ao socializado um caráter

ascendente, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas. As práticas mais democráticas do planejamento têm mostrado que não é suficiente socializar. É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético – interativo e comunicativo, desde o momento em que a atividade de planejar é decidida e iniciada. Por isso, chamamos esse de ascendente, pois enfatiza a necessária e progressiva consolidação das decisões de cada um dos níveis envolvidos no processo do planejamento escolar.

A participação dos educadores do ensino fundamental I, não está ligada não só à definição geral do projeto político pedagógico, mas também à definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante das discussões e reflexões que faz parte do planejamento democrático nas instituições de ensino. Contudo, se faz necessário nesse momento ampliar a discussão sobre o que é planejar.

Ao aprofundar sobre o conceito do que significa planejar na escola encontra-se que o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (LUCKESI, 1992, p.121). Este conceito, porém, está articulado à teoria da Administração Científica representada por Taylor e Fayol. Essa teoria é decorrente da necessidade de organização do trabalho da sociedade capitalista, com a intenção de racionalizar o trabalho, aumentando então a produção de excedente.

Taylor (americano) desenvolveu a chamada escola da administração científica preocupada em aumentar a eficiência da indústria, por meio, inicialmente da racionalização do trabalho operário, ou seja, quanto mais repetida fosse a tarefa do operário, mais eficaz seria o seu resultado. Fayol (europeu) desenvolveu a chamada teoria clássica, preocupada em aumentar a eficiência da aplicação de princípios gerais da administração em bases científicas.

Essas teorias influenciaram também a educação já que na sociedade capitalista o objetivo da escola é preparar o indivíduo para atuar e adaptar-se a ela, contribuindo para sua consolidação, como bem explica Zanardini (2001, p.31):

“Sobe este ponto de vista “administrativo Capitalista”, a escola é concebida como uma organização formal como outra qualquer, desvinculada do contexto social e sua especificidade, isto porque os eficientes princípios, métodos e técnicas que promovem a evolução e produtividade na empresa devem estar presentes também na escola. A organização do trabalho escolar a partir da ótica capitalista enfatiza os aspectos burocráticos, como também, prioriza a formalidade, o profissionalismo, a impessoalidade, a hierarquia e a especialização.” (Zanardini, 2001, p.31)

Percebe-se que ainda mesmo hoje essa teoria acompanha a intenção do Estado. A maneira através da qual as secretarias propõem o planejamento na escola, está articulada com os interesses da classe dominante, mesmo que o Estado afirme o caráter de neutralidade na

continuidade do trabalho esses interesses estão claros.

Lukes (1992, p.117) conceitua o planejamento como “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida não possui caráter de neutralidade”. Por isso o planejamento será um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico.

Ao realizar o planejamento na escola não basta que o professor apenas esteja atento aos meios, faz-se necessário também os fins, os objetivos da educação. Uma das formas de estar atento é percebida no plano de aula. Fusari (1987) afirma que o preparo das aulas é um encontro curricular, no qual, ano a ano, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino.

Para compreender como ocorre o plano de ensino faz-se necessário entendê-lo desde o momento em que é determinado pelas políticas educacionais até chegar à sala de aula. O caminho que se desenvolve na ação do planejamento começa do plano do curso (planejamento macro), advindo da maioria das vezes pronto dos próprios órgãos que coordenam o trabalho dos Estados, Municípios e chega à escola onde são elaborados os planos de ensino. A partir dele o professor conclui e organiza seu plano de aula sem uma maior pesquisa sobre os conteúdos necessários para a série que irá atuar. Pode-se perceber que o planejamento é um elemento que necessita de muita discussão, pois, sendo iniciado de maneira para não dar certo, o ato do planejamento já começa de forma inadequada. A experiência cotidiana mostra que a concepção de planejamento tem passado por várias modificações entendido como instrumento obrigatório, definitivo e inflexível, passando pela dispensabilidade, até chegar à quebra a sua rejeição, trata-se, nesse caso, menos de uma questão técnica e mais de uma questão filosófico-pedagógica.

Um plano de aula tem sempre origem num projeto pedagógico institucional que dinamiza as direções de ensino detalhadas num plano de curso e de unidade. É uma previsão de atividades vinculadas a um plano de ensino mais amplo desenvolvimento em etapas sequenciadas, em concordância com os objetivos e conteúdos previstos. Serve para organizar a intenção do professor e o modo de operacionalizá-la. Expressa, ainda as opções desse professor diante seu contexto de trabalho, que implica pensar simultaneamente o conteúdo e os sujeitos com os quais interage.

Todo plano de aula, além de ser um guia, traz implícitas questões pessoais do professor comprometido com sua tarefa e com seus alunos: Por que faço o que ao ensinar? O que é uma aula? Espaço de parceria ou de resistência? Como mobilizar o aluno para aprender? Como verificar se o aluno aprendeu?

O plano possibilita ao professor, na medida do possível, manter as articulações da disciplina como um todo pela relação com o plano de ensino e ainda realizar uma autoavaliação da aula ou uma avaliação cooperativa para orientar decisões futuras. Aspectos a serem atingidos ou a reformular podem ser identificados com mais segurança. Cabe destacar que o plano de aula não implica obrigatoriamente seu comprimento rígido. O cenário de aula exige permanente atividade flexível do professor para recriar e redirecionar ações sempre que novos interesses e necessidades imprevistas surgirem, o que não significa desprendimento docente, mas competência para agir nas necessidades do cotidiano escolar.

O plano, como resultado do processo de planejamento, permite ao professor distanciar-se de sua prática, sistematizá-la e tornar mais consciente as opções para a organização de aula. O plano documenta as experiências iniciais e permite o retorno após o vivido para sua avaliação.

Um plano para ser efetivo, deve apresentar, de forma precisa e organizada, o objetivo da aula, o conteúdo a serem desenvolvidas, as atividades e a avaliação. É preciso entender que avaliar não é sinônimo de prova nem de grau. É diagnosticar se a aprendizagem ocorreu ou não e explicitar ações para continuidade ou reorientação do processo de ensino.

Mais do que saber elaborar um plano, é necessário acreditar que ele é o instrumento pessoal e indispensável de trabalho do professor, e expressar as concepções teóricas que sustentam suas atividades docentes. Importante não é estabelecer um modelo padrão de plano, mas o registro dos aspectos que orientam o professor para estruturar a prática. O estabelecimento de modelos pode burocratizar o planejamento restringir as possibilidades de auto-organização do professor na elaboração do plano.

Na percepção de Luckesi (1992), o professor prepara suas aulas observando ou não o plano de ensino, produzindo assim o plano de aula. Ainda é possível ver nas escolas o formulário de 1970 e nessa direção, o professor ao planejar apenas preenche o formulário contendo: objetivo, conteúdos, atividades, material didático, método de ensino, avaliação e cronograma. O professor não está planejando e sim preenchendo o formulário.

Lopes (2009) apresenta uma forma de superar o formulário. Destaca que é importante que se defina um sentido para os elementos curriculares presente no formulário, por isso cinco questões que ao serem respondidas podem contribuir para isso, a saber: para que, o que, como, quando e aonde vai se aprender. Pode-se dizer que sendo o ensino um processo dialético, seu movimento estará no ideário político-pedagógico que se operará em suas contradições internas e externas. Como afirma Frigotto, no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo

conhecimento, mas a crítica e o conhecimento criticam para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Desta maneira, o ato de planejar está relacionado de forma pensada e concreta ao conhecimento tendo nos seus instrumentos mecanismos que contribuirão para que o indivíduo possa se inserir na sociedade e ao mesmo tempo interferir nela para que tenha melhores condições de sobrevivência.

Na história do planejamento de ensino é possível ver que o processo da educação se condiciona por suas contradições objetivas e subjetivas. Segundo Rays:

“Esse condicionamento representa o vetor principal do processo de ensino de aprendizagem que conduz à unidade da teoria e da prática pedagógica. A contradição é, sem dúvida, o elemento gerador que leva a ação didática a proporcionar a assimilação crítica e criativa do conhecimento e a produção de conhecimentos em situações didáticas específicas e às manifestações de fenômenos da natureza diversa.” (Rays, 1998, p.91)

Um aspecto importante a ser lembrando é que o professor não pode perder de vista que a escolha das metodologias está articulada aos princípios e finalidades da educação por ele preconizada. Tal procedimento é importante, visto que as metodologias possuem fundamentação político filosófica, portanto não se constitui em um elemento neutro.

Enfim, não se pode esquecer que a escola necessita desenvolver o seu trabalho pedagógico, em longo prazo, com objetivos a serem atingidos no bimestre, semestre ou no ano letivo. Mesmo que isto seja difícil num país em que não se tenha clareza política e econômica do que vai ocorrer amanhã, este argumento não pode ser utilizado para que a escola planeje somente para o dia seguinte.

CAPÍTULO III.

METODOLOGIA

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Geral

Analisar a concepção e prática de avaliação adotada por professores do ensino fundamental I do 5º ano de escolas municipais de João Pessoa.

3.1.2. Específicos

Identificar os instrumentos priorizados pelos professores na sua prática avaliativa;

Analisar o plano de curso, o plano de aula e planejamento que ocorrem nas escolas do Município de João Pessoa.

3.2. MÉTODO

Diante da necessidade de definirmos o delineamento da pesquisa, quanto aos objetivos, enquadrámos nosso trabalho de Dissertação como uma pesquisa descritiva exploratória, até porque são os objetivos que determinam os nossos estudos.

Uma característica interessante da pesquisa exploratória consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente. Assim, contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto.

Gil (2008) destaca que a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. Portanto, esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionais.

A investigação desse estudo apoia-se numa abordagem qualitativa, por entendermos que ela permite uma análise densa das relações estabelecidas à compreensão de significados, sistemas simbólicos e de classificação, atitudes e sentimentos. O surgimento das metodologias alternativas, ditas por vezes qualitativas que, sem dicotomizar quantidade e qualidade pretendem trazer à cena da pesquisa a preocupação com a realidade inesgotável no mensurável (Demo, 2005).

De acordo com Ludke (1986) na abordagem qualitativa, o trabalho de campo favorece a uma aproximação do fenômeno estudado e assim a criação de um conhecimento partindo da

obtenção e interpretação dos dados obtidos.

A análise qualitativa foi realizada seguindo as orientações de Bardin (1997) procedemos à seleção das unidades de significados que envolveram duas etapas sequenciadas. Na primeira etapa, procuramos enumerar um texto das respostas às questões abertas de cada sujeito, os parágrafos que considerávamos significativos para o estudo, os quais constituíam blocos ou secções com um sentido completo.

Quando nos propomos a analisar as concepções, práticas avaliativas e planos de professores do Ensino Fundamental I do 5º ano, do Município de João Pessoa, fez-se necessário recorrer à leitura de alguns teóricos sobre o nosso objeto de pesquisa, como Luckesi, Libâneo, Rabelo, Vale e Esteban, como também estudamos sobre as metodologias de pesquisa de forma a definir que meios se adequassem aos objetivos. Assim, sentimos a necessidade de conhecer a realidade de forma empírica, o cotidiano de algumas escolas de modo a obtermos informações importantes sobre a escola e a prática docente no que se refere à avaliação. Com relação à elaboração de um instrumento de pesquisa, buscamos nos fundamentar em autores que tratam de questões específicas sobre questionário. Dentro do roteiro temático que nos viabilizou a construção do nosso instrumento, destacamos os teóricos Lakatos & Marconi, (2009), Laville & Dionne (1999) e Gil (2008).

A característica principal da pesquisa qualitativa é o fato de que estas seguem a tradição interpretativa, buscando a profundidade; parte do subjetivo trabalha com valores, crenças, atitudes e representações, parte do todo para o particular, trabalhando com pressuposto teórico, a fim de garantir a compreensão, a clareza e a objetividade. Para os problemas da confiabilidade e da validação dos resultados de estudos qualitativos não há soluções simples. De acordo com Gil (2008) é necessário conferir a confiabilidade do material investigado, zelando pela fidelidade no processo de transcrição que antecede os elementos que compõe o contexto e assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados, tornando mais confiáveis os resultados do estudo qualitativo.

3.2.1. Instrumento de Pesquisa

Tendo em vista o objeto a ser investigado, o número de professores, e suas respectivas escolas a serem trabalhadas, dentro do espaço de tempo disponível, optamos pelo questionário que apresenta as seguintes características, vantagens coerentes com o objetivo da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi:

“...atingir maior número de pessoas simultaneamente, maior abrangência geográfica, mais liberdade de escolha das respostas em função do anonimato, mais segurança em razão das respostas terem caráter sigiloso, o menor risco de distorção pela não influência do pesquisador...” (Lakatos e Marconi, 2009, p.178)

O questionário foi o instrumento para coleta de dados sendo estruturado em duas partes. A primeira parte voltada para levantar características do sujeito e a segunda com questões abertas às quais estavam relacionados sobre concepções e práticas avaliativas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, de forma a que os sujeitos pudessem responder livremente sem interferência do investigador e sem que limitassem a escolha de alternativas.

O questionário foi construído com base no quadro teórico. Após este processo, foi realizada a verificação preliminar do instrumento de coleta de dados, através do teste-piloto, do qual participaram 25 professores do Ensino Fundamental I do 5º ano de escolas que não faziam parte da nossa amostra.

3.2.2. Campo de pesquisa

O município de João Pessoa em relação à administração do sistema educacional é dividido em 09 polos educacionais e 96 escolas oficiais, com aproximadamente 62 mil alunos matriculados regularmente.

A escolha de 45 escolas entre as 96 para a pesquisa teve como critério possuírem o maior número de professores do 5º ano ensino fundamental I e maior quantidade de alunos nas suas unidades de ensino. Outro fato que contribuiu para esta escolha é que essas escolas, segundo a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, possuem os maiores índices de repetência, evasão e exclusão social. As unidades de ensino escolhidas são conhecidas como as mais problemáticas em termos de qualidade de ensino e problemas sociais.

3.2.3. Sujeitos da pesquisa

Do universo de 90 professores concursados e que lecionam no 5º ano do ensino fundamental I, foram sujeitos da investigação 45 professores. Essa amostra representa 50% do universo.

Escolhemos o 5º ano por se tratar de uma fase de transição para o Ensino Fundamental II, uma vez que os educandos até o 5º ano são acompanhados por apenas uma professora, e a partir do ano seguinte, 6º ano, o seu universo curricular elege vários educadores de acordo com as disciplinas específicas.

Caracterização dos sujeitos:

Os sujeitos foram caracterizados quanto à formação acadêmica, gênero e tempo de serviço apresentadas nas Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a graduação, João Pessoa-PB, 2013

Formação	n	%
Licenciatura em Pedagogia	21	47
Licenciatura em História	17	37
Licenciatura em Biologia	4	9
Licenciatura em Geografia	3	7
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

Os professores em relação a sua formação atendem a legislação vigente que determina a obrigatoriedade de formação de nível superior. Entretanto a formação indicada na legislação expressa a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental I (de primeiro ano ao quinto ano) ter o curso de Licenciatura em Pedagogia, o que não é observado nos dados os quais indicam que 21 são licenciados em Pedagogia, 17 licenciados em História, 4 licenciados em Biologia e 3 licenciados em Geografia (Tabela 1).

Quanto ao gênero, todos os sujeitos da pesquisa são mulheres, o que corrobora historicamente com as estatísticas sobre o ensino fundamental I ser ministrado em maioria por profissionais do referido gênero.

Contemplado no questionário a idade dos sujeitos, encontramos nos resultados, demonstrados na Tabela 2 que 44% destes estão na faixa etária entre 31 e 35 anos e 33% entre 25 e 30 anos caracterizados como jovens, apontando, portanto, para profissionais ainda em plena atividade docente.

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a idade, 2013

Idade (anos)	n	%
Entre 25 e 30	15	33
Entre 31 e 35	20	44
Entre 36 e 40	10	23
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

A Tabela 3 mostra a distribuição dos sujeitos segundo tempo de serviço. Os dados indicam que 60% dos sujeitos estão com mais de 20 de serviço indicando que por direito estão próximo de aposentadoria, entretanto por idade terão que trabalhar mais anos, visto que por tempo de serviço é exigido 25 anos em exercício de sala de aula e que tenham no mínimo 50 anos de idade de acordo com o Decreto Lei de número 11.301/2006 que determina o caráter

especial de professor com relação à aposentadoria.

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo o tempo de serviço, João Pessoa-PB, 2013

Tempo (anos)	n	%
Até 10 anos de serviço	10	22
Entre 11 e 20 de serviço	8	18
Mais de 20 de serviço	27	60
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

CAPÍTULO IV.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objeto da pesquisa foi analisar a concepção e prática de avaliação da aprendizagem de professores de escolas públicas municipais de João Pessoa, o que requereu a definição de categorias de forma a que contemplasse a concepção sobre avaliação concebida como: quantificar, verificar, processo ensino-aprendizagem, caráter punitivo e de poder. Em relação aos instrumentos de avaliação aplicados pelos pesquisados foram construídas categorias que expressassem: ; atividade diversa, exercícios escolares, trabalhos em grupo, provas periódicas e o planejamento dos professores – formulário, reuniões, currículo e método.

4.2. QUANTO À CONCEPÇÃO

Ao abordar a concepção de professores sobre a avaliação, elaboramos categorias que expressassem as respostas dos investigados como: instrumento para quantificação de informações memorizadas, instrumento para classificar o aluno quanto ao seu desempenho em relação à aprendizagem, como elemento que faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem, instrumento de caráter punitivo e poder permeado pelo autoritarismo e o medo.

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a concepção de avaliação, João Pessoa-PB, 2013

Concepção de avaliação	n	%
Instrumento para quantificação de informações memorizadas	9	20
Instrumento para classificar o aluno quanto ao seu desempenho em relação à aprendizagem	22	48
Elemento parte integrante do processo ensino-aprendizagem	8	18
Caráter Punitivo e poder permeado pelo autoritarismo e o medo	6	13
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

A categoria quantificar está presente fortemente nos depoimentos dos sujeitos, representado por 20% expressando avaliação como medida. A avaliação voltada para atribuir valor numérico, concepção que se encontra também nas respostas de 48% dos sujeitos os quais declararam como um processo que busca por meio de uma escala e de outros instrumentos classificar e quantificar, daí a sua objetividade e exatidão. Dos sujeitos apenas 18 % tem uma concepção da avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem.

A expressão de uma medida em números ou conceitos se refere na maioria das vezes ao aspecto da quantidade do objeto a ser descrito. Nesta perspectiva a avaliação perde a sua função fundamental de diagnóstico da aprendizagem. Deve-se entender a “... avaliação como

um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1995, p.69). A avaliação deve garantir, antes de tudo, o direito de aprender. Aprender mais e melhor e proporcionar ao aluno ser o autor de sua aprendizagem. Por outro lado, o professor poderá conhecer como aprende o aluno, assim, repensar sua prática pedagógica, revendo o processo de construção de conhecimento por parte do aluno de forma democrática e participativa.

As concepções sobre o processo avaliativo se confundem, pois hora se aproximam e horas se afastam como teoria e prática, Neste caminho a avaliação é tratada numa dimensão tradicional. Na tentativa de se dar conta dos problemas da avaliação, o esforço de professores tem sido centrado nos instrumentos numa visão reducionista sendo típica de um modelo transmissor de conhecimentos. Essa dimensão da avaliação é fruto de uma racionalidade técnica, de uma perspectiva epistemológica empirista e racionalista (Luckesi, 1995).

Para exemplificar são transcritos alguns dos depoimentos das professoras (tratados com S) que comprovam a assertiva acima elencada:

“Avaliação da aprendizagem escolar para nós é quantificar o que o aluno aprendeu o que não aprendeu e o que precisa ser revisto (S6, S11, S15). É uma maneira de ver quanto o aluno assimilou daquilo que foi trabalhado em sala de aula (S18, S19). Para nós professores avaliação é quantificar o conhecimento do aluno ao longo do ano (S21, S24). É dar uma determinada nota, conceito ao conhecimento que o aluno recebe através de uma escala numérica (S25). É reconhecer e quantificar o conhecimento do aluno durante um bimestre. Conforme respostas dos sujeitos (S27).”

Esses dados revelam o emprego da modalidade somativa da avaliação, voltada apenas para os resultados alcançados pelos alunos. Tais posições reduzem o significado da avaliação a uma simples verificação realizada apenas por parte do professor. Processos que resultam em classificação como: capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Essa classificação possibilitou a delimitação dos lugares dos alunos na escola, seus limites e possibilidades de forma excludente dominante em uma sociedade de classe.

Segundo Hadji (2001, p.27), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Para esse autor, a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos.

No cotidiano escolar, percebemos que a necessidade de atitudes renovadas sobre a avaliação, que tenham como objetivo estimular uma maior participação do sujeito, onde os exames passam a se complementar e a prática qualitativa esteja presente na práxis do professor de análise da aprendizagem, dificuldades dos alunos, dando mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem e não ao produto final.

Compreende-se que é um desafio às escolas transpor uma ação pedagógica tradicional, visto que os investigados apresentam coerência sobre o tema, além de desmotivar os educadores à mudança, à ousadia. Enfim, a desvalorização do magistério ainda permite a veiculação de um ensino carregado de tradição dominante e principalmente pouco voltado às massas populares.

Talvez a primeira informação de caráter bem geral e bastante consensual a ser registrada a propósito do que venha a ser avaliação é que nunca aparece claramente explicitado por nossos pesquisados – a concepção sobre a avaliação. Nenhuma delas chegou a formular, a apresentar uma concepção que se aproxime de uma definição de avaliação de estudiosos sobre esse tema.

A abordagem do tema em questão foi feita, em geral, de maneira muito indireta, por aproximação ou mesmo por negativas, que foram indicando, ainda que jamais expresso de forma explícita através dos depoimentos recolhidos o conceito de avaliação foi ganhando certo contorno, cujos traços, embora nem sempre com muita nitidez, revelam alguns pontos comuns entre os informantes. Entre esses pontos estão o caráter de totalidade do fenômeno avaliativo em relação ao aluno, a indispensável continuidade do processo avaliativo, a variedade de fontes de influência sobre a avaliação nas escolas municipais (professores do 5º ano do ensino fundamental) e a diversidade do seu peso, a necessidade urgente de se distinguir entre medir e avaliar, o reflexo dos pais e da sociedade sobre a própria função da avaliação, a grande dificuldade reconhecida pelos professores para lidar adequadamente com o complexo problema da avaliação. Esse e outros pontos resultam claramente dos depoimentos selecionados para representar as ideias expressas por nossos entrevistados.

Na palavra dessas professoras (tratado como S), representando 48% quando perguntadas sobre a concepção de avaliação:

“No nosso cotidiano escolar a avaliação é um instrumento para verificar a aprendizagem efetiva do aluno (S1, S4, S7, S8, S9). Nós verificamos o interesse do aluno no conteúdo e sua participação durante as aulas; ver se ele aprendeu ou não (S12, S13, S16, S20). A avaliação permite a nós professores verificar a relação do aluno com o conhecimento, como ele atribui significado ao que aprendeu e conseguiu aplicar em situação que exige raciocínio de matemática (S22, S23, S26). É verificar o que o aluno já aprendeu, sendo o momento do processo ensino-aprendizagem que

permite tanto ao professor quanto ao aluno verificar se os objetivos propostos foram alcançados (S27, S28, S30, S32). É verificar qual o rendimento que os alunos possuem quanto ao conteúdo explicado (S34, S35, S38, S39, S42, S45).”

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo” investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê – se ou “não se vê” alguma coisa. Por isso, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. As falas dos sujeitos aqui representadas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. É nessas ocasiões onde deveria haver uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, mas o que percebemos é o ensino voltado para “melhorar” a nota do educando e, por isso, aprová-lo.

Muito diferente do que acontece na verificação, que tem conotação de quantificar, classificar mediante resultado de testes, provas a avaliação, por sua vez, tem como foco o processo progressivo e formativo da aprendizagem do aluno. A avaliação não pode ser vista como uma ação pontual e determinada para acontecer periodicamente.

Os procedimentos mais adequados para atender ao processo de verificação seriam referências nas pedagogias tradicionalistas, tecnicista e escolanovista, pois essas três são sistematizadas e possuem uma ação que congela as formas de aquisição de conhecimento resumindo tudo a número.

Esses são alguns dos depoimentos dos professores, apontando claramente para a visão da avaliação como verificação de aprendizagem. A esse respeito parece haver, sem dúvidas, um consenso geral, quando se propõe a discussão sobre o conceito da avaliação. Fica claro também a necessidade de espaço democrático para reflexão, devendo fazer parte das discussões, conciliando seus anseios, dúvidas e inquietações sobre o objeto em estudo. A categoria caráter punitivo e de poder representa 13% dos sujeitos (tratado como S) da pesquisa. Para exemplificar expomos alguns depoimentos dos pesquisados:

“É difícil avaliar, nós não gostaríamos de estar passando por isso, de ser avaliadora, mas sou cobrada especialmente na turma considerada mais fraca, mesmo sabendo que o aluno não sabe os conteúdos (S2, S40). Nós professoras deixamos alunos para

ser reavaliados no ano seguinte, por ordem da direção e todos são aprovados (S41). Aquela turma é muito fraca, temos que fazer avaliações fáceis para o número reprovados ser baixo (S3). A secretaria de educação não está preocupada com o ensino aprendizagem dos alunos. O importante são as estatísticas: números de aprovados e reprovados (S5, S43).”

Estes depoimentos são particularmente eloquentes em relação ao caráter obrigatório, punitivo e expõem as relações de poder existente no interior das escolas via avaliação. Perrenoud (1999) faz uma análise pertinente desse aspecto da avaliação lembrando que embora presente em quase todas as atividades humanas, é na escola que a avaliação se exerce de maneira mais total e inevitável. A criança não é “convidada” a frequentar determinada escola nem a “escolher” determinadas matérias para compor o seu currículo. Ao contrário, ela é matriculada em uma instituição, onde passa a ter seu tempo e suas atividades organizadas e controladas por várias pessoas, desde a professora, ou diretora e a supervisora, até os próprios colegas, que estão constantemente comparando seu próprio desempenho com os dos membros da turma.

Este aspecto abrangente da avaliação foi igualmente destacado na análise de Perrenoud (1999), que chama a atenção para vários desdobramentos desse processo na escola. O aluno é avaliado em várias instâncias, mas os outros agentes envolvidos também o são: a professora é julgada pela diretora, pela supervisora, pelos próprios alunos e também pelos colegas, especialmente pela professora que recebe seus alunos no ano seguinte e “cobra” dela se os alunos não sabem “tudo” o que deveriam saber. Enfim, como vemos, quando se trata de avaliação, é conveniente ao máximo as lentes de análise, pois ela deve atingir todos os componentes da escola e, sobretudo ultrapassar os aspectos técnicos, como também ir além dos seus aspectos quantificáveis e classificatório, tendo em vista as relações de poder das classes sociais que permeiam todo o processo avaliativo em uma sociedade capitalista.

Essa série de depoimentos voltados para a importância da aprendizagem dos conteúdos, ou do aspecto cognitivo no processo de avaliação indica um dos pontos fundamentais no relacionamento entre escola e sociedade. Vale apenas transcrever as palavras de Villa, sobre o assunto, pois se trata de um dos poucos trabalhos que abordam o problema de avaliação, dentro de uma perspectiva sociológica. Segundo Vale (2002, p.11):

“Os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções que um sistema educacional é chamado a preencher. Na verdade, poderia ser afirmado que as práticas da avaliação são um dos mais claros índices de relações entre escola e sociedade, pois elas promovem a comunicação entre as duas.”

O grande compromisso para os entrevistados entre a educação e a manutenção das estruturas vigentes na sociedade, especialmente pela via da avaliação, fica muito claramente exposto pela citação da referida autora. Alguns outros autores como Luckesi, Sarmento, Vasconcellos e Freire comungam com a concepção da escola e sociedade em suas relações de poder dentro de uma sociedade de classe. Percebemos nas falas dessas professoras as resistências encontradas para a construção de uma escola cidadã.

Neste sentido, se faz necessário aprofundar a participação democrática, é importante refletir sobre o exercício de poder. O poder, compreendido como - potência, domínio, o direito de deliberar, dependendo do contexto, a faculdade de exercer a autoridade, sendo algo inerente a um processo grupal, respaldando-se na disposição e na postura dos atores sociais. É com base no poder que se diferem papéis e responsabilidades sociais. Portanto, o poder é fundamental para a organização social, que se compõe de elementos básicos – como dividir responsabilidades, assumir iniciativas e discutir coletivamente caminhos viáveis – na intervenção sobre as relações sociais existentes.

Vivemos em uma sociedade classista e, conseqüentemente, a nossa escola é também classista, trabalhando no sentido de atender aos reais interesses da camada social que tem o poder econômico em suas mãos. A escola não se preocupa em desenvolver a capacidade de reflexão crítica no educando, mantendo-se autoritária, reproduzindo a injustiça da sociedade no seu sistema, trabalhando um conteúdo desvinculado da realidade do educando, em que as suas necessidades nunca são respeitadas.

Assim, a escola vem sofrendo reflexos de uma sociedade desorganizada levando para dentro de si a apatia, a fragmentação do saber, o fracasso escolar, o sucateamento, a falta de recursos humanos e organizacionais, a estrutura curricular não condizente com a realidade de sua clientela, improvisação, despreparo docente e de gestão, tudo isso leva a um baixo padrão de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário desenvolver projetos que busquem a democratização da escola dando oportunidade ao educando de participar ativamente no mundo, assumindo a sua condição de sujeito do processo histórico, desenvolvendo no aluno a capacidade de operacionalizar com instrumentos da sua realidade política, cultural, profissional e econômica para desenvolver a consciência de mudança, questionamentos e transformação.

A gestão autoritária, centralizadora e não transparente é causadora de alienação profissional e educacional levando o docente a promover práticas pedagógicas inadequadas que refletem deficiências no processo ensino-aprendizagem. Como consequência, o autoritarismo é o elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifesta-se autoritária. Essa concepção da avaliação docente implica, pois, prática

pedagógica que, por sua vez, está a serviço de um modelo dominante identificado com liberal conservador.

Um percentual de 18% dos professores foge a esse padrão usual, compreendendo a avaliação da aprendizagem como efetivo ato de ensinar e aprender, manifestando-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação. A avaliação deveria ser encarada como uma ação pedagógica de grande importância, pois através dela é possível verificar se o sistema de ensino está atingindo seus objetivos, o grau de eficiência da prática docente e, finalmente o nível de aprendizagem que o aluno se encontra.

“É o momento de perceber como anda o processo de ensino-aprendizagem, através da avaliação percebe-se quantitativamente e qualitativamente os resultados (S10, S12). Achamos uma vitória fazer o aluno aprender quando ensinamos e os objetivos são alcançados ao longo do ano (S4). É um desafio que nós assumimos fazendo um diagnóstico do ensino-aprendizagem através de testes (S29, S31, S36). Nós usamos as notas para verificar o ensino-aprendizagem dos alunos (S41, S44).”

Acreditamos que a avaliação é necessária ao processo ensino-aprendizagem, mas ela também deve ser avaliada, até porque está inserida em um contexto de classe social, onde está presente o poder instituído – (burocracia, leis, decretos, normas), em que os educandos são vistos como números estatísticos, registros, perdendo seu caráter de análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

No tocante à avaliação do processo ensino-aprendizagem, embora com o pequeno percentual, percebemos um entendimento mais restrito do que venha a ser avaliação. Existem normais legais preconizadas pela escola. Avaliar fora desse padrão é um desafio, nessa perspectiva percebemos avanços quando sabemos que não só aluno está sendo avaliado, mas o professor, o ensino e o processo como um todo. A partir desta ótica, abre-se a possibilidade do estreitamento entre aluno–aluno, professor–professor, aluno–escola, em suma, abre-se a perspectiva de melhor avaliar sabendo das mudanças cotidianas em todos os aspectos que

envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

O atual processo de avaliação de aprendizagem, sob a forma de classificação, além de não obter as mais significativas consequências para melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, através da ameaça de reprovação – situação que nenhum de nós em sã consciência pode desejar para si ou para outrem.

Através da avaliação não só podemos compreender as relações entre os diversos agentes escolares, a organização da escola, as representações de excelência escolar, como transformá-los, na medida em que efetivamente a avaliação assume uma tomada de decisão, a transformação, como finalidade inerente.

À medida que a avaliação tem a finalidade de coletar informações sobre as condições, necessidades e características da aprendizagem dos alunos; requer uma postura de reflexão permanente do professor sobre a prática educativa, pois implica estar atento às demandas dos alunos; identificar suas dificuldades e progressos, refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos como um todo, e individualmente, e tomar decisões que subjazem aos resultados.

A avaliação deveria ser encarada como uma ação pedagógica de grande importância, pois através dela é possível verificar se o sistema de ensino está atingindo seus objetivos, o grau de eficiência da prática docente e, finalmente, o nível de aprendizagem que o aluno se encontra.

Neste sentido, a avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação, a medida, a classificação é estática, excludente, antidemocrática e punitiva. A avaliação, diferentemente da quantificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou contra ele. A medida é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

As entrelinhas das falas dos sujeitos demonstram que, no geral as escolas pesquisadas operam com a avaliação excludente e não com a avaliação inclusiva, focada no ensino e aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm a função de estabelecer uma classificação do educando, sendo expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados encerra-se na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.

4.3. AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SEUS INSTRUMENTOS

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo as práticas de avaliação e seus instrumentos, João Pessoa-PB, 2013

As práticas de avaliação e seus instrumentos	n	%
Atividades diversas (pesquisa, observação, questionário).	21	47
Testes escolares	10	22
Trabalhos em grupo e individual	8	18
Provas periódicas	3	7
Outros	3	7
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

Para não nos tornarmos repetitivos, elencamos de forma sucinta os instrumentos de avaliação aplicados pelos sujeitos da pesquisa de acordo com número presente na Tabela 5 correspondendo 47%, e 21 sujeitos, os quais declararam fazer uso de vários instrumentos (pesquisa, observação, questionário S3, S5, S8, S10, S11, S14, S18, S20, S24, S25, S27, S29, S30, S31, S33, S35, S38, S40, S42, S43, S44).

Observamos que o declarado pelos sujeitos em geral aponta para um processo de avaliação que privilegia o modelo tradicional como testes escolares (S2, S7, S16, S22, S26, S28, S32, S36, S39, S41). Provas Periódicas (S6, S17, S45). Trabalhos em grupo e individual e individual (S1, S4, S9, S12, S15, S19, S23, S37).

Quando contempladas questões sobre a prática e instrumentos aplicados, os instrumentos aplicados parecem não contemplar questões voltadas para que o aluno revele, resolva problemas, socialize o conhecimento, mas privilegiar na avaliação a memorização deixando em posição inferior a compreensão, a resolução.

Neste sentido Méndez (2008), nos alerta quando faz observações que contempla o nosso objeto de pesquisa quando escreve ser fundamental e imprescindível a compreensão do termo: "instrumento de avaliação", entendendo como: recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover crescimento do educando. Importa também o tipo de conhecimento que põe a prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados.

Tomando como referência as declarações de professores sujeitos da pesquisa sobre avaliação observamos contradições sobre o papel, o instrumento aplicado e a prática de avaliação.

“É o momento de perceber como anda o processo de ensino-aprendizagem, através da avaliação percebe-se quantitativamente e qualitativamente os resultados (S10, S12). Achamos uma vitória fazer o aluno aprender quando ensinamos e os objetivos são alcançados ao longo do ano (S4). É um desafio que nós assumimos fazendo um diagnóstico do ensino-aprendizagem através de testes (S29, S31, S36). Nós usamos as notas para verificar o ensino-aprendizagem dos alunos (S41, S44).”

Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna, implicando também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um processo de produção de conhecimento.

Tornou-se comum ouvir dos professores que a avaliação deve ser processual, sistemática e contínua, Entretanto, na prática de sala de aula, o que temos observado é o predomínio de uma avaliação classificatória e excludente, sendo viabilizados através de seus instrumentos – atividades diversas, exercícios escolares, trabalhos em grupo, provas periódicas entre outros.

A contradição presente entre teoria e prática revela-nos a necessidade de o conjunto dos educadores se unirem em busca de alternativas visando à transformação dessa prática educacional num espaço de diálogo em busca da liberdade.

Sabemos que não se trata de apresentar um rol de novas práticas sem reflexão, para que os problemas sejam resolvidos. A mudança exige mais que a explicação de que precisa ser alterado. Ela envolve a compreensão dos fatores condicionantes e explicação do que precisa ser alterado. Ela envolve a compreensão dos fatores condicionantes e a incorporação de um novo modo de fazer a avaliação.

Não se trata de uma tarefa fácil. Enfrentar tal desafio exige de nós, educadores, reconhecermos os preconceitos que participam de nossa prática avaliativa e está aberto para receber as contribuições de outros educadores. Quando falamos de abertura, não estamos falando de sermos insolúveis, mas de um diálogo franco e fraterno entre aqueles que conhecem profundamente a sala de aula, os educadores.

A distorção da importância atribuída à avaliação no contexto da cultura escolar tem gerado um comportamento obsessivo, tanto por parte do aluno como por parte do professor (HADJI, 2001). O aluno vai à escola não para aprender, mas para fazer provas e ser recompensado através de bom desempenho demonstrado nelas. Se houve aprendizagem ou não, não é a questão mais importante. O que realmente importa é que cada aluno consiga atingir uma determinada média estipulada pelo estabelecimento de ensino em que estuda. Devemos reafirmar que os instrumentos de medida e avaliação são eficientes quando usados

criteriosamente e de acordo com os objetivos previstos, até porque a avaliação não deve ser reduzida a provas e testes.

Nos dias de exame, a tensão, o nervosismo, o desespero, a insônia o suor frio e a tremedeira tomam conta dos alunos. Afinal um mal resultado em uma determinada prova pode significar um ano de atraso na vida dele (MECHIOR, 1998).

Nesse processo, o resultado final expresso pela nota que o aluno tira, determina se o mesmo se encontra apto ou não para cursar a série posterior, no caso da prova final. Assim sendo, todo o processo anterior à prova é desconsiderado e as dificuldades de aprendizagem não são levadas em conta.

Há até casos em que professores aplicam uma mesma prova na qual os alunos foram mal sucedidos, sem ao menos ter explicado ou trabalhado adequadamente as dificuldades apresentadas.

A mensuração no processo avaliativo deve ter sua importância relativizada. Ela deve ser feita como um instrumento que auxilia o professor dentro da dinâmica inerente à prática avaliativa que objetiva, em última instância, criar situações em que os alunos sejam estimulados a usar a criatividade para enfrentar desafios e resolver problemas relacionados às suas vidas.

Segundo Hoffmann (2005), enquanto no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, de apurar e captar o subjetivo, de penetrar na “caixa preta” dos “processos cognitivos”. O que realmente importa é o desenvolvimento global dos alunos. Nesse processo, interessam também as questões afetivas, emocionais, relacionais.

Partindo dos resultados que a avaliação é determinada para classificar, aprovar, comparar os alunos, atividades são voltadas para atribuir nota assim, os instrumentos serão corrigidos para quantificar. Este procedimento gera, entre os avaliados, um sentimento de: superioridade, inferioridade, tensão e medo.

Conforme Mechior (1998), a avaliação deve servir como instrumentos de investigação do trabalho realizado e como indicador das dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução dos problemas. Além disso, o que é mais importante deve servir para que o professor e aluno redimensionem suas práticas no sentido de superar os problemas apresentados.

Acreditamos que o instrumento utilizado na avaliação deve servir para uma verificação de aprendizagem num determinado período e para reflexão do trabalho desenvolvido. Depois de uma análise dos resultados com o conjunto dos educadores, e não como uma “lanterna” em

busca do erro, como geralmente ocorre.

É de fundamental importância, como vimos que tenhamos clareza de dimensão do problema e façamos a nossa opção por uma determinada concepção de avaliação, apontando algumas possibilidades de concretizá-las no cotidiano da sala de aula no ensino fundamental I, para contribuímos de forma significativa com a superação dos problemas mesmo tendo consciência das nossas limitações e da complexidade que o tema esboça.

Avaliar, para o senso comum, parece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. Avaliar é um processo em que realizar provas, testes e exercícios, atribuir notas ou conceito são apenas parte do todo.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do educando, como no sentido de uma apreciação final, sobre o que este educando pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de orientá-lo recebe o nome de avaliação formativa, e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apresentar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa.

Tradicionalmente, nessas concepções, avaliações são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles educandos que aprendem os conteúdos programados para série em que esse se encontra daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória se caracteriza da seguinte forma (Romão, 2001).

- Enfatiza a permanência, a estrutura, o estático, o existente o produto;
- Destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por sua subjetividade viciadora de autenticidade de expressão dos desempenhos;
- Resultados, especialmente nos momentos de finalização no caso da avaliação de aprendizagem, ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou um curso;
- Por ter função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis ou culturalmente, portanto,

“consideramos universalmente”;

- O que importa é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação;
- Conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidos por sua “durabilidade”;
- Preocupação diferenciada com o tratamento técnico e estético dos resultados.

Reforçando a concepção de avaliação classificatória segundo Romão (2001), identificamos nas falas dos professores evidências que percebemos algumas dificuldades que se transformam em resistências na efetivação de avaliação democrática, participativa e inclusiva.

Consideramos de suma importância que o processo de avaliação vá além da correção dos instrumentos utilizados, o que, infelizmente, parece não ocorrer no *lôcus* da pesquisa.

É importante na definição ou escolha do modelo de avaliação e dos instrumentos o envolvimento de equipe pedagógica e professores para que cada um assuma a sua parcela de responsabilidade sobre os resultados apresentados e tome as devidas providências para mantê-los ou melhorá-los, conforme o caso. O espírito democrático e participativo deve fazer parte do cotidiano de uma prática educativa pautada na liberdade e no diálogo entre todos os envolvidos.

Dessa forma, entendemos com base em Romão (2001) que o processo avaliativo deve ser uma atividade reflexiva sem fim, pois o término de uma etapa é, necessariamente, o início de outra, na qual ação – reflexão – ação é o seu movimento: partir da prática, reinventá-la e torná-la uma nova prática até que esta seja novamente reinventada.

Entendemos que, para haver coerência entre modelo educacional e processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que o docente participe ativamente de todo o processo de decisão “interno” e “externo” da educação. Entenda-se por processo “interno”, aquele que é da própria escola, como: planejamento escolar; projeto político-pedagógico, e “externo”, as discussões de âmbito mais abrangente da política educacional (estadual e nacional). Essas ocasiões singulares para que o professor nas discussões, no confronto com o outro, o sentido e o significado de sua atividade. Atividade esta que continuará sendo um meio para sua sobrevivência, mas não será mais uma atividade educacional, será novamente, o senhor de sua história.

Na avaliação os instrumentos devem superar a lógica da memorização e proporcionar desafios para que os educandos, diante do conflito, encontrem diferentes maneiras de superá-los. Para tanto, a diversidade desses instrumentos é de suma importância (provas escritas, testes de múltipla escolha, produções de texto e de situação problema, debates, apresentação

no tempo e espaço, leituras de mapas e de legendas, exposição de ideias, representações, registro sistemático de atividades).

4.4. PLANEJAMENTO ESCOLAR, DE CURSO E DE AULA

Tabela 6. Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo planejamento escolar, de curso e aula, João Pessoa - PB, 2013

Planejamento escolar, de curso e aula.	n	%
Preenchimento de Formulário	17	37
Reuniões semanais	10	22
Plano de Curso	4	9
Planejamento realizado	7	15
Metodologia utilizada	9	20
Total	45	100

Fonte: Pesquisa direta

O planejamento do processo ensino-aprendizagem do aluno com foco prioritariamente no plano de aula é uma ferramenta de maior importância para o desempenho do professor. Por meio dele, o educador pode fazer a previsão dos conteúdos que serão dados, as atividades que serão desenvolvidas, os objetivos que pretendem alcançar, e as formas de avaliação.

A experiência cotidiana mostra que a concepção de planejamento tem passado por várias modificações entendido como instrumento obrigatório, definitivo e inflexível, passando pela dispensabilidade, até chegar à quebra a sua rejeição, trata-se, nesse caso, menos de uma questão técnica e mais de uma questão filosófico-pedagógica.

Um plano de aula tem sempre origem num projeto pedagógico institucional que dinamiza as direções de ensino detalhadas num plano de curso e de unidade. É uma previsão de atividades vinculadas a um plano de ensino mais amplo desenvolvimento em etapas sequenciadas, em concordância com os objetivos e conteúdos previstos. Serve para organizar a intenção do professor e o modo de operacionalizá-la. Expressa, ainda as opções desse professor diante de seu contexto de trabalho, que implica pensar simultaneamente o conteúdo e os sujeitos com os quais interage.

O plano possibilita ao professor, na medida do possível, manter as articulações da disciplina como um todo pela relação com o plano de ensino e ainda realizar uma autoavaliação da aula ou uma avaliação cooperativa para orientar decisões futuras. Aspectos a serem atingidos ou a reformular podem ser identificados com mais segurança. Cabe destacar que o plano de aula não implica obrigatoriamente seu comprimento rígido. O cenário de aula exige

permanente atividade flexível do professor para recriar e redirecionar ações sempre que novos interesses e necessidades imprevistas surgirem, o que não significa desprendimento docente, mas competência para agir nas necessidades do cotidiano escolar.

O plano, como resultado do processo de planejamento, permite ao professor distanciar-se de sua prática, sistematizá-la e tornar mais consciente as opções para a organização de aula. O plano documenta as experiências iniciais e permite o retorno após o vivido para sua avaliação.

Um plano para ser efetivo, deve apresentar, de forma precisa e organizada, o objetivo da aula, o conteúdo a serem desenvolvidas, as atividades e a avaliação. É preciso entender que avaliar não é sinônimo de prova nem de grau. É diagnosticar se a aprendizagem ocorreu ou não e explicitar ações para continuidade ou reorientação do processo de ensino.

Mais do que saber elaborar um plano, é necessário acreditar que ele é o instrumento pessoal e indispensável de trabalho do professor, e expressar as concepções teóricas que sustentam suas atividades docentes. Importante não é estabelecer um modelo padrão de plano, mas o registro dos aspectos que orientam o professor para estruturar a prática. O estabelecimento de modelos pode burocratizar o planejamento restringir as possibilidades de auto-organização do professor na elaboração do plano.

Na percepção de Luckesi (1992), o professor prepara suas aulas observando ou não o plano de ensino, produzindo assim o plano de aula. Ainda é possível ver nas escolas o formulário de 1970 e nessa direção, o professor ao planejar apenas preenche o formulário contendo: objetivo, conteúdos, atividades, material didático, método de ensino, avaliação e cronograma. O professor não está planejando e sim preenchendo o formulário.

Observamos nos depoimentos das professoras, conforme resultados apresentados na Tabela 6, que 37% dos sujeitos enfatizam nas respostas a prática do planejamento tradicional como preencher formulário e repetir modelos.

“Outra vez, esse papo de planejamento: objetivos gerais, específicos, prioridades, metodologia (S1, S4, S7 S8). Todo ano é a mesma coisa, muda os gestores, mas a prática é a mesma na escola (S9, S12, S13, S16, S20). Quero saber mesmo quando agente vai planejar de fato, o que fazer com os alunos, os conteúdos, mudar a maneira de ensinar, de avaliar; quando isso vai acontecer? (S22, S23, S26, S28, S28, S30, S32, S34).”

Deixando de lado essa ideia de planejamento apenas como obrigação a cumprir, planejar poderia ser um momento de reencontro de pessoas que se dedicam a educar e instruir, uma ocasião para contarem seus anseios, dúvidas, questionamentos, superando o planejamento monótono, repetitivo, pesado, se transformando em um momento agradável de

partilha, democrático e participativo focado na melhoria do ensino e da aprendizagem.

A escola sendo lugar propício para trabalhar com o conhecimento tem em suas funções levar o aluno à compreensão da realidade para através do conhecimento, atuar de forma a contribuir para que haja mudança. Aí surge uma questão a ser respondida. Que realidade se defende na escola?

Como afirma Kuenzer (2001, p.63), “toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção desta realidade”. Para conhecer a realidade faz-se necessário planejamento.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o ato de planejar suas ações acompanha o homem desde o início de sua existência, pois a história dele é o resultado do presente e do passado, ou seja, ao procurar satisfazer suas necessidades o homem produziu diferentes relações, dentre elas, a de saber como, onde e quando fazer ações que alimentam o planejamento.

De uma maneira simplificada pode-se dizer que o planejamento educacional possui dois aspectos. O primeiro refere-se ao planejamento estrutural. Ele é burocrático e apresenta as ações que a educação faz. É produzido em gabinetes, pelas secretarias: federal, estadual e municipal. Trata principalmente dos recursos financeiros. Com relação ao por que dessa característica do planejamento Turra (1993) destaca que, nas últimas décadas planejamento no caso específico de preencher formulário possui um caráter autoritário e manipulador. O autor coloca o outro caráter no qual o pedagógico é evidenciado, ou seja, planeja as ações que vão “desembocar” na sala de aula, na prática do professor e do aluno deve ser realizada considerando a realidade e com a participação dos que formam a comunidade escolar.

Tendo como pressuposto que só ocorre a mudança de uma determinada situação quando ao planejar se tem certeza de onde quer chegar, deve-se ter claro que o ato do planejamento educacional é muito sério e exige compromisso, é um ato de intervenção técnica e política, não podendo ser visto como uma simples rotina. Planejar, também implica conhecer limitações e possibilidades.

Os professoras em referência a forma do planejamento, 22% apontam que o planejamento semanal ou bimestral não passa de reuniões, ato comum do ocorrido na escola sem um objetivo definido de onde se quer chegar.

“Os planejamentos resumiram – se em reuniões que acontecem com a presença dos professores, pedagogos, assistentes sociais, gestores e psicólogos (S6, S11, S15, S18).

Os gestores viabilizam a elaboração dos planos, dividindo os professores em dois grupos: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. (S19, S21, S24, S25, S27, S35)”

É possível visualizar nas respostas dos professores (S6, S11, S15, S18), que as denominadas semanas de planejamento escolar ocorridas no início de cada ano letivo, resumem-se em reuniões de professores com equipe técnica, a informação deixa a ideia que não é realizado planejamento. Os sujeitos professores (S19, S21, S24, S25, S27, S35) informam haver a elaboração de planos com a separação de professores: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Além do mais sendo realizada antes do início do ano letivo essa atitude traz algumas reflexões: se uma boa prática implica um grau de conhecimento da realidade que ela vai transformar e também dar exigências as quais ela precisa responder, como planejar antes de conhecer a turma que vai se atuar? Até que ponto o planejamento deve “amarrar” o que fazer em sala de aula? Como deve ser: diário, semanal, mensal, bimestral ou anual? Quando e como deve ser feito? Quais as possibilidades e os limites de sua realização?

Inúmeras questões como estas permeiam o dia a dia do professor e o coloca em dúvida sobre como deve realmente ocorrer o planejamento na escola. Infelizmente, entre outros motivos, a sua formação não permite refletir sobre tais indagações e por isso acaba fazendo uso do tão famoso “formulário”, argumentando resumidamente que está cumprindo com seu dever.

A partir de Lopes (2009), é preciso dizer que o “*formulário*” utilizado pelos professores para registro do planejamento foi criado pela Divisão da Assistência Pedagógica, em Julho de 1970, no estado de São Paulo, à luz do behaviorismo americano, onde em um programa de treinamento de professores criam-se os elementos objetivos, conteúdo estratégias e avaliação para garantir o ensino eficiente e eficaz.

Para Lopes (2009), a competência dos professores em sala é algo muito mais importante do que apenas saber fazer um bom plano, pois quando se fala em plano de ensino, automaticamente vem em mente à estrutura do documento da Divisão de Assistência Pedagógica. O autor enfatiza que o modelo elaborado e implantado em todas as escolas brasileiras, é modelo que o professor rejeita e que os técnicos de supervisão, na maioria dos casos, valorizam na sua prática pedagógica, como também reforçam uma educação tradicional.

Ao adotar o “formulário” de 1970, importado de fora, assumia-se a ideia implícita de produtividade, de eficiência e eficácia do ensino para dar conta da necessidade da produção da sociedade. Porém, o que se percebia, inclusive os próprios especialistas, é que o que constava na teoria do plano não representa a realidade prática do professor. O aluno acaba sendo privado do conteúdo, pois as metodologias ativas de ensino acabam impedindo que o professor tivesse segurança em dar o conteúdo.

O fato é que numa sociedade o planejamento da educação é estabelecido a partir das regras e relações, herdando as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado.

O Estado assumindo o papel de agente interventor, normalizador da ordem, em suas políticas educacionais tenta mascarar os sistemas de relações sociais que divide a sociedade: por isso a centralidade da educação traz consigo que o planejamento deve ser proposto pelo Estado. Desta maneira, pode-se dizer que há certa confusão o que diz respeito à explicação das formas de planejar. Na realidade, o que os professores desenvolvem como “planejamento” acabam seguindo certo “ritual”.

Neste sentido, 9% das falas dos professores quando indagados sobre planejamento reforçam a ideia de seguir o modelo oficial, burocrático, autoritário de plano de curso determinado pela administração central.

“O planejamento é uma obediência ao formal, burocrático consta no calendário anual de cada escola e são ordens da secretaria de educação do município (S38, S39, S42). No dia do planejamento a equipe técnica traz pronto o plano de curso para nós professores escolhermos os conteúdos que vai ser dado durante o bimestre (S45).”

Dessa forma, os estudos de Lopes (2009) nos lembra que o professor recebe os conteúdos para desenvolver o planejamento. Tais conteúdos fazem parte dos documentos onde consta o plano de curso contendo as proposta de educação de que o Estado necessita e impõe. Como por exemplo, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais que são tidos como um referencial e mesmo não tendo força de lei constitui um currículo que é seguido pelos professores. Nele está constando a proposta pedagógica de cada série e disciplina, bem como os conteúdos, metodologias e as formas de avaliação que o professor deve adotar.

Após receberem os conteúdos, os professores pensam o plano de ensino, onde bimestralmente ou semestralmente, conforme opções de cada escola, serão analisados e repensados os procedimentos para sua efetivação.

Como último lugar, o professor prepara as aulas observando ou não o plano de ensino, produzindo assim o plano de aula. Ainda é possível ver nas escolas o formulário de 1970 e nesta direção, Luckesi (1992, p.121) afirma que ao planejar apenas preenchendo formulário, objetivo, conteúdos, atividades, material didático, método de ensino, avaliação e cronograma, o professor “não está planejando e sim preenchendo o formulário”.

Lopes (2009) também apresenta uma forma de superar o formulário. Destaca que é importante que se defina um sentido para os elementos curriculares presentes no formulário, por isso cinco questões que ao serem respondidas podem contribuir para isso, a saber: para

que, o que, como, quando e aonde vai se aprender.

Neste entendimento, se não há o planejamento, ocorre uma contínua improvisação pedagógica e em consequência a não aprendizagem e o não cumprimento da função da escola: transmissão e apropriação do saber elaborado.

Ao aprofundar sobre o conceito do que significa planejar na escola, encontra-se que o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas, visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (Luckesi, 1992, p.121). Este conceito, porém, está articulado à teoria da Administração Científica representada por Taylor e Fayol. Essa teoria é decorrente da necessidade de organização do trabalho da sociedade capitalista, com a intenção de racionalizar o trabalho, aumentando então a produção de excedente.

Taylor (americano) desenvolveu a chamada escola da administração científica preocupada em aumentar a eficiência da indústria, por meio, inicialmente da racionalização do trabalho operário, ou seja, quanto mais repetida fosse a tarefa do operário, mais eficaz seria o seu resultado. Fayol (europeu) desenvolveu a chamada teoria clássica, preocupada em aumentar a eficiência da aplicação de princípios gerais da administração em bases científicas.

Essas teorias influenciaram também a educação, e encontram-se presentes em escolas que se voltam para quantidade ficando em segundo plano o desenvolvimento do escolar.

“A escola é concebida como uma organização formal como outra qualquer, desvinculada do contexto social e sua especificidade, isto porque os eficientes princípios, métodos e técnicas que promovem a evolução e produtividade na empresa devem estar presentes também na escola. A organização do trabalho escolar enfatiza os aspectos burocráticos, como também, prioriza a formalidade, o profissionalismo, a impessoalidade, a hierarquia e a especialização.” (Zanardini, 2001 p.31)

O objetivo da escola é preparar o indivíduo para atuar e adaptar-se a sua realidade a instituição escolar contribuindo para sua consolidação, como bem explica Zanardini, esta instituição não tem observado estes aspectos.

Percebe-se que ainda mesmo hoje essa teoria acompanha a intenção do Estado. A maneira através da qual as secretarias propõem o planejamento na escola, está articulada com os interesses da classe dominante, mesmo que o Estado afirme o caráter de neutralidade na continuidade do trabalho, esses interesses estão claros.

Lukesi (1992, p.117) conceitua o planejamento como “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida, não possui caráter de neutralidade”. Por isso o planejamento será um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico.

Ao realizar o planejamento na escola não basta que o professor apenas esteja atento aos meios, faz-se necessário também os fins, os objetivos da educação. Uma das formas de estar atento é percebida no plano de aula. Veiga (1998) afirma que o preparo das aulas é um encontro curricular, no qual, ano a ano, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino.

Neste sentido, 15% dos sujeitos da pesquisa em suas falas ressaltam haver planejamento oportunizando o diálogo e discussões sobre os problemas que encontram em sala de aula e saber como ensinar, percebendo a importância do planejamento.

“É um momento onde nós discutimos em grupo para resolver problemas, orientar o nosso trabalho e não se perder no cotidiano escolar e saber como ensinar aos alunos (S10, S12, S14, S29). Estamos tendo a oportunidade de refletir sobre a prática do processo ensino-aprendizagem (S31, S36, S41).”

Nessa visão, o planejamento deve ser concebido como um momento de reflexão importante, no qual o educador faz a medição competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para a aprendizagem do aluno. Lopes (2009) apresenta uma distinção entre o plano e o planejamento. Para ele, planejamento é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos. Enquanto o plano de ensino é uma documentação que resulta do planejamento escolar. É, pois, um documento elaborado pelo docente; contendo suas propostas de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O plano de curso é mais abrangente do que aquilo que está registrado no planejamento do professor. Nesse entendimento, planejamento e plano se complementam e se interpenetram no processo da prática docente.

O planejamento deve oportunizar a superação de limites a partir das reflexões vivenciadas. Um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência e do compromisso social do docente. Se um bom plano necessita de compromisso técnico e político, como é possível medir como tais aspectos ocorrem? Que caminho pode levar a essa percepção?

Partindo do pressuposto que a metodologia deve ser entendida enquanto caminho ou meio que os professores e alunos devem percorrer para atingir o objetivo colocado no processo de ensino-aprendizagem e que as realidades em sala de aula são dinâmicas, pode-se afirmar que ela não deve ser um conjunto sequencial de

procedimentos engessados. Mas sim, enquanto uma prática dinâmica flexível que pode ser revista e reorientada de forma que garanta a qualidade do ensino.

Neste sentido Rays (1998, p.84) afirma que “a atividade metódica – se em correspondência com o objetivo almejado – faz com que o homem se relacione de forma mais adequada com o mundo da natureza e com o mundo da cultura”. Dessa maneira, é possível afirmar que um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem.

Percebemos que 20% dos sujeitos da pesquisa nas suas falas têm uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos e certa abertura, o que representa uma compreensão de método, viabilizando a aquisição de conhecimento. Contudo, não encontramos uma relação entre o método aplicado e a realidade sociocultural que nos cerca.

“O planejamento serve para nós professores sabermos o que vai ser dado durante o ano - as atividades, o conteúdo, a avaliação, como também qual o método que devemos utilizar para os alunos acompanharem as disciplinas (S2, S3, S5, S10, S12). Nós professores no planejamento buscamos conversar sobre o melhor método de ensinar para os alunos com defasagem de ensino aprendizagem (S37, S40, S43, S44).”

Desta forma, não se pode esquecer que o método de ensino tem que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também, a realidade sociocultural em que está inserida.

Pode-se dizer que sendo o ensino um processo dialético, seu movimento estará no ideário político-pedagógico que se operará em suas contradições internas e externas. Como afirma Frigotto (1999), no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Desta maneira, o conhecimento deve ser o instrumento que contribuirá para que o indivíduo possa se inserir na sociedade e ao mesmo tempo interferir nela para que tenha melhores condições de sobrevivência.

Na história do planejamento de ensino é possível ver que o processo da educação se condiciona por suas contradições objetivas e subjetivas.

“Esse condicionamento representa o vetor principal do processo de ensino de aprendizagem que conduz à unidade da teoria e da prática pedagógica. A contradição é, sem dúvida, o elemento gerador que leva a ação didática a proporcionar a assimilação crítica e criativa do conhecimento e a produção de conhecimentos em situações didáticas específicas e às manifestações de fenômenos da natureza diversa.”(Rays, 1998 p.91)

Um aspecto importante a ser lembrando é que o professor não pode perder de vista que a escolha das metodologias está articulada aos princípios e finalidades da educação por ele preconizada. Tal procedimento é importante, visto que as metodologias possuem fundamentação político filosófica, portanto não se constitui em um elemento neutro.

Enfim, não se pode esquecer que a escola necessita desenvolver o seu trabalho pedagógico, em longo prazo, com objetivos a serem atingidos no bimestre, semestre ou no ano letivo. Mesmo que isto seja difícil num país em que não se tenha clareza política e econômica do que vai ocorrer amanhã, este argumento não pode ser utilizado para que a escola planeje somente para o dia seguinte.

Para compreender como ocorre o plano de ensino, faz-se necessário entendê-lo desde o momento em que é determinado pelas políticas educacionais até chegar à sala de aula. O caminho que se desenvolve na ação do planejamento começa do plano do curso (planejamento macro), advindo da maioria das vezes pronto dos próprios órgãos que coordenam o trabalho dos Estados, Municípios e chega à escola onde são elaborados os planos de ensino. A partir dele o professor conclui e organiza seu plano de aula sem uma maior pesquisa sobre os conteúdos necessários para a série que irá atuar. Pode-se perceber que o planejamento é um elemento que necessita de muita discussão, pois, sendo iniciado de maneira para não dar certo, o ato do planejamento já começa de forma inadequada.

Enquanto o coletivo, o PPP pressupõe superar a fragmentação, buscar o trabalho articulado, exigindo assim um esforço político do conjunto da comunidade escolar. É no planejamento que buscamos unificar a direção dos envolvidos na escola. É político, porque nele está inserida uma intencionalidade e é pedagógico porque estabelece caminho para que a escola atinja seu objetivo para garantir o compromisso à democratização da mesma. Ao planejar o PPP a escola deveria expressar o método que realiza suas ações.

Na prática, é possível perceber que a questão do método é algo que traz muita discussão, pois ainda se acredita ou se proclama que para resolver adequadamente os problemas de sala de aula, é necessário detectar a ausência do método de ensino no trabalho do professor, Visto desta maneira o método não representa a concepção de educação do professor, mas, apenas o rol de atividades que o mesmo desenvolve. Propõe-se que o método

organizatório pode encaminhar satisfatoriamente a “montagem” da escola como local de transmissão do saber. Para esclarecer a diferença entre as concepções sobre o método.

“A metodologia que se faz coletiva e solidariamente é diferente daquela que é determinada a priori, de cima para baixo, a respeito de como devem ser realizadas as atividades em sala de aula.” (Veiga, 1995, p.90)

A pergunta que muitos professores ainda fazem é qual o método seguir ao se propor à prática o planejamento? Há um discurso preconizado entre os professores de que o melhor método é não seguir nenhum ou analisar todos e extrair deles o que é mais interessante afirma-se que a receita correta é a experiência do professor. Na verdade esse pensamento traz como pano de fundo uma desculpa para não se explicar qual concepção de educação que embasa o trabalho pedagógico. A insegurança acaba dando margem para que o ensino ocorra na forma tradicional. Será que o tradicional garante a aprendizagem? Que tipo de aprendizagem atinge-se? Nessa visão é comum se ouvir que professor é aquele que ensina e não aquele que se preocupa com o método (ZANARDINI, 2001). Neste sentido, o autor mergulha na concepção de mundo, sociedade e de homem que o professor deve construir com seus alunos na sua prática pedagógica.

Na ótica de 20% das professoras, “o planejamento, o método, a elaboração dos planos guiam o cotidiano do trabalho em sala de aula, orientam as atividades docentes, isto é, definem o conteúdo e seu trabalho”. Poucos se referiram a esta atividade como direcionadora dos rumos da instituição, em geral “a melhorar o trabalho da organização”, “definir diretrizes básicas”, “dinamizar as tarefas” ou “aperfeiçoar o processo do planejamento”.

Entendemos a importância do método didático para viabilizar a aquisição do conhecimento sistematizado no cotidiano escolar, mas é importante pontuarmos que precisamos reforçar alguns questionamentos sobre concepção de sociedade, de homem e que leituras deverão realizar sobre a realidade concreta que nos cerca. Como também que princípios norteiam o nosso fazer pedagógico.

Tais atitudes expressam que há certa confusão do que seja ensinar. O método enquanto concepção vai caracterizar a prática pedagógica, pois, não é o conteúdo do conhecimento que fará isso, mas o meio pelo qual este conhecimento é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista. Neste sentido, Lopes (2009) chama a prática do planejamento de “ecletismo pedagógico” porque é possível identificar num professor cujo discurso é marcadamente progressista, comportamentos muito conservadores no trato com os conteúdos do ensino e da própria interação com os alunos. Não há assim uma correspondência necessária entre discurso e prática pedagógica.

Há autores que afirmam ter uma diferença entre o método científico da apreensão da realidade e o método de ensino pelo qual a população escolar se apropria do conhecimento então produzido. Por outro lado, esses autores complementam que em ambos os métodos, há uma base comum, porque tratam do método do pensamento. Na maneira pela qual ocorre a obtenção do saber enquanto objeto de apropriação na escola. O “como” tido a questão do método. Segundo Pinto:

“As regras do método indicam ainda o modo segundo o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigado e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis.” (Pinto, 2007, p.31)

O espaço onde ocorre o desenrolar dos conteúdos sistematizados é a sala de aula. Wachowicz (1995, p.11) faz uma reflexão sobre esse espaço e diz que mesmo sendo o lugar ao qual jamais chegou o interesse efetivo da maioria dos políticos e administradores, é ao mesmo tempo o suporte para que ocorra a educação. Por isso a sala de aula, apesar das interferências da política administrativa e educacional bem como da situação histórica social do país, ainda pode ser um espaço que possui “a fascinação das coisas vitais”.

Por isso, para dar conta de tornar o conhecimento socializado, o método didático tem que se tornar necessário, como aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Não se pode esquecer que esse processo não se realiza individualmente. Nem mesmo numa relação a dois, entre professor e aluno. Mas é um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se depara com o conhecimento e no qual se perde a perspectiva individual. Com relação ao trabalho coletivo, Lopes (2009) esclarece que o trabalho coletivo exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns. Neste sentido, Falkembach (1995), demonstra a possibilidade de o coletivo chegar ao objetivo alcançado quando o planejamento participativo torna-se instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar as concepções de professores sobre avaliação, percebemos os problemas que permeiam o processo ensino-aprendizagem em escola municipal de João Pessoa. Inicialmente encontramos uma confusão feita pelos sujeitos entre a concepção de avaliar conhecimento com examinar e medir como também existe uma confusão entre os instrumentos aplicados por meio de provas, testes.

Consideramos haver miscelânea de concepções com relação à avaliação, visto que medir está presente fortemente nas falas dos sujeitos. A medida é um fenômeno que por meio de uma escala de provas, exercícios e de outros instrumentos quantificam, classificam.

Outra concepção nos leva a constatar que a avaliação escolar quando declarada referia-se a classificação dos alunos, tendo como instrumento de avaliação testes, provas os quais como posto anteriormente resulta em classificação: forte/fraco, bom/mau, nota, entre outros. Essa prática possibilita a delimitação dos lugares dos alunos na escola, seus limites e possibilidades de forma excludente, dominante em uma sociedade de classes.

A concepção de avaliar focada na qualificação exige que a questão seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças, as necessidades, o desenvolvimento, a qualidade da aprendizagem com foco nas competências adquiridas em fim, se capaz/incapaz de resolver problemas, aplicar conhecimento.

A avaliação implica considerarmos os aspectos que lhe são determinantes: ideológicos, políticos, culturais, comportamentais, cognitivos. Ao considerá-los, devemos ter como compromisso responder algumas questões presentes nos PCNs: Que sociedade se quer construir? Que educando queremos formar? Que valores se defendem? Quais as competências e habilidades devem ser contempladas no processo de ensino e em consequência a aprendizagem alcançada. Portanto, a concepção de avaliação deve centrar-se em processo que priorize o desenvolvimento no que se refere ao comportamento do aluno. Avaliar quando, para quê, por que e como?

As provas, os testes, os exercícios em geral, acabam ocupando um lugar bem mais importante do que todas as aulas que as antecederem. São elas que determinarão o sucesso ou o insucesso do educando, numa prática da avaliação classificatória - o mais comum também entre educadores do ensino fundamental I. Dessa forma os educandos aprendem a dar mais importância à nota do que a sua aprendizagem.

No processo avaliativo, os instrumentos de avaliação têm sido mais utilizados para testar a memória do educando do que para checar suas habilidades relacionadas aos

conteúdos trabalhados. Ao invés de cada etapa da avaliação servir para que educadores e educandos possam refletir a respeito de suas práticas e redimensioná-las, quando for o caso, a avaliação tem se realizado de forma unilateral, do professor para o aluno, e tem servido para classificar e punir os educandos.

Outro ponto significativo é a falta de clareza de que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem. Professores e alunos não concebem a avaliação como processual e contínua, mediada pelo diálogo entre todos os envolvidos.

A contradição presente entre teoria e prática revela-nos a necessidade de busca de alternativas, visando à transformação dessa prática educacional. A mudança exige mais do que a explicação do que precisa ser alterado. Ela envolve a compreensão dos fatores condicionantes e a incorporação de um novo modo de fazer avaliação contemplando o verdadeiro fim da avaliação.

A mensuração no processo avaliativo deve ter sua importância relativizada. Ela deve ser vista como um instrumento que auxilia o professor dentro da dinâmica inerente à prática avaliativa que objetiva, em última instância, criar situações em que os alunos sejam estimulados a usar a criatividade para enfrentar desafios e resolver problemas relacionados às suas vidas, isto exige reflexão, conhecimento, planejamento do processo ensino tendo como referência o PPP.

O planejamento na prática docente aparece com uma separação entre planejamento e plano, onde o primeiro refere-se ao processo e o segundo ao registro sistemático das atividades que são definidas parece que mecanicamente em relação a determinadas ações futuras. Mesmo admitindo, pela força do uso, certa validade na referida simplificação, devemos entender que estamos diante de termos e significados complementares, pois um não existe sem o outro.

Sabemos que atividade de planejar não acontece de forma estanque, como se fosse possível vivenciar um processo de reflexão sobre atividades e ações futuras sem que fôssemos registrando cada etapa desse processo. Por outro lado, seria também impensável admitir que o plano possa ser entendido apenas como um documento que apresenta o registro final de um processo que, enquanto tal, não poderia sofrer modificações. Isso eliminaria, por exemplo, que o mesmo fosse modificado caso necessário e significaria o fim do caráter vivo, participativo e, sobretudo dinâmico da atividade de planejar.

Melhor explicando, o planejamento de aula deve referenciar-se nos demais planos existentes na escola/na unidade de ensino (plano de currículo, de curso, de ensino, de unidade), que, por sua vez, expressam o que já ficou consignado e consolidado no projeto

político pedagógico também definido coletivamente.

Neste sentido o planejamento escolar enquadra-se no cenário da educação como uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos quanto a sua previsão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Tendo em mente a importância de uma metodologia que direciona o processo educativo, precisamos ainda mais saber que planejar é tomar decisões, mas essas decisões não são infalíveis, o planejamento sempre está em processo, portanto em evolução.

O professor precisa estar preparado, também, para os momentos em que o seu planejamento necessite ser modificado sem que com isso o planejamento perca a sua essência, observando também que planejar não significa alienar-se, dando assim autonomia para que ele mesmo adapte o seu planejamento a cada realidade de sala de aula. Mas para que isso aconteça realmente, o professor necessita, cada vez mais, compreender que o planejamento é uma prática que procura ajudar a sanar problemas de organização de conteúdos e que ele por si próprio, não é a solução absoluta de todos os problemas que surgirão quanto à organização metodológica, tendo em vista que o planejamento é somente um passo de caminhada longa. O mais importante deve ser a postura de comprometimento que o professor deverá assumir, visando à prevenção de uma possível acomodação, já que o planejamento pode assumir uma postura flexível, mas não desprezando o que foi planejado.

No cotidiano escolar percebemos que a necessidade de atitudes reflexivas sobre avaliação, que tenham como objetivo estimular uma maior participação do sujeito, onde os exames passam a ser complementares e a prática qualitativa seja presente na práxis do professor de análise da aprendizagem, dificuldades dos alunos, dando mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem e não ao produto final.

A estrutura do processo de conhecer assemelha-se a mais não seguir regras impostas, significa quebrar uma lógica, fazer a diferença se contrapondo à lógica positivista. É uma contradição educar para a mudança, reprimindo a ousadia.

Uma prática bastante interessante é o professor interagir com o trabalho dos alunos até que chegue a um nível satisfatório (ir e vir, aproximações sucessivas): o aluno entrega a atividade, o professor analisa, faz sugestões e o aluno reelabora; desta forma, há uma mudança na relação (passagem de juiz a interlocutor atento e qualificado).

O aluno pode e deve organizar o seu próprio conhecimento, onde o aprender é algo que precisa ser motivado. Se o aluno aprende apenas para tirar boa nota, a motivação do aprendizado termina com a prova e o que foi aprendido perde o sentido. O professor conquista

o real respeito dos alunos quando consegue levá-los a manter vivos os seus motivos para aprender, utilizando os instrumentos avaliativos como meios para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Consideramos que as concepções e práticas dos professores sujeitos da pesquisa estão mais numa perspectiva tradicional, quantitativa, classificatória, onde os alunos são vistos como produtos, até porque os resultados apontam nesta direção.

O processo de ensinar e de aprender tem suas próprias dimensões, pressupondo reciprocidade. A aprendizagem envolve satisfação de necessidades, podendo gerar frustrações. O ensinar faz parte de um contexto de aprendizagem, existindo a intencionalidade no ato do professor. Quais métodos os professores empregam para dar forma aos objetivos e conteúdos? Como eles ensinam? Quais metodologias os professores conhecem e que melhor se adaptam aos seus propósitos? Como a avaliação está normalmente desvinculada do processo de ensino e aprendizagem, acaba servindo apenas para classificar o aluno, não tendo repercussão na dinâmica de trabalho em sala de aula.

Compreende-se que é desafio as escolas transporem uma ação pedagógica tradicional, visto que os governantes não proporcionam projetos realmente eficazes para a rede escolar municipal de João Pessoa, além de desmotivar os educadores a mudança, a ousadia. Enfim, a desvalorização do magistério ainda permite a veiculação de um ensino carregado de ideologias dominantes e principalmente pouco proveitosas às massas populares.

Não se pode, portanto separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais amplo sobre a finalidade da escola, até porque existe a necessidade de a prática avaliativa da aprendizagem deixar de ser pensada e praticada como uma atividade fundamentalmente técnica; se faz necessária uma visão avaliativa crítica-reflexiva, indispensável à prática pedagógica no cotidiano escolar.

A título de sugestão, sentimos a necessidade da realização de cursos, formação continuada, debates e estudos que promovam a reflexão sobre as relações estabelecidas na escola entre os atores que fazem parte do cotidiano escolar: professores, alunos, gestores, funcionários entre outros, como também a avaliação seja vista de forma ampla, tendo como norte o diálogo, a participação, a inclusão, superando o sujeito passivo da educação tradicional, buscando superar a exclusão social que ocorre nas escolas públicas via avaliação escolar, implicando também em encarar a avaliação: teoria e prática, como um verdadeiro processo de aquisição de conhecimento sistematizado de forma produtiva. Avaliar é dinamizar oportunidades de ação e reflexão, oportunizando ao professor e aluno reconhecer avanços e dificuldades na construção do conhecimento de forma interativa e dialógica.

Dessa forma, mais do que conclusões, entendemos que o nosso estudo abre perspectiva para investigar a continuidade de reflexões e propostas para novas práticas avaliativas. A maior finalidade da avaliação da aprendizagem dentro de um horizonte de uma avaliação cidadã, dialógica é superar a lógica da memorização e proporcionar desafios para o educando, visto que a grande maioria dos professores traz em si o modelo de educação tradicional, sendo muito resistente a mudanças.

Atuar numa perspectiva dialógica de avaliação implica superarmos a concepção de educação “bancária”, como a definiu Paulo Freire, e passarmos à postura libertadora, na qual alunos e professores sejam sujeitos do processo ensino-aprendizagem, sendo este, mediado pelo diálogo de forma interdisciplinar, entendendo a realidade como uma totalidade articulada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1997.
- BARTOLOMEIS, F. **Avaliação e Orientação**: objetivos, instrumentos e métodos. Coimbra: Almedina, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BASBAUM, L. **Alienação e Humanismo**. São Paulo: Global, 1982.
- BLOOM, B. S. **Taxionomia dos Objetivos Educacionais**: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- CANDAU, V. M. (org). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico – compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DE LANDSHERE, G. **Avaliação e Exames, Noções**: de docimologia. Coimbra: Almedina, 1976.
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000a.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas. 2000b.
- DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2000c.
- DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar Propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1994.
- DUARTE, N. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Campinas: Cad. Cedes, 2004.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: 2003.

- ESTEBAN, M. T. **O Que Sabe Quem Erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Ilma Passos Alencastro Veiga (organizadora), Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, G. **O A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar – e – aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.
- GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: Um Estudo Introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995a.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995b.
- GADOTTI, M. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: CUNHA, M. C. A. A. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE, 1992. Diretoria Técnica. Série Ideias.
- GADOTTI, M. A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: **A autonomia e a qualidade do ensino na escola Pública**. São Paulo: Ande, 1984.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, C. A. **Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROUNLUND, N. E. **O sistema de notas de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo, Ática, 1994.

- HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOPES, A. **O planejamento de ensino numa perspectiva crítica**. São Paulo: Vozes, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, S. A. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992. Diretoria Técnica. Série Ideias.
- LUDKE, M. A. **Avaliação da Aprendizagem na Escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.
- LUDKE, M. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- KUENZER, A. E.; CALAZANS M. J. C. e GARCIA W. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões de nossa época.
- MACHADO, E. de S.; START, J. S. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- MARTINS, P. L. O. **Didática Teórico-Prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 2000.
- MARTINS, S. F.; LAZANO, S. R. **O Planejamento da Educação**. Brasília; DF: Alvorada, 1997.
- MECHIOR, M. C. **Avaliação Pedagógica** – função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- MEDEIROS, E. B. **Provas Objetivas**: técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- MEDEIROS, M. D.; PINTO, W. C. Avaliação da aprendizagem e do ensino: prática avaliativa

- dos professores da UFPB. In: **EDUCARE**. Revista do Departamento de Educação: Centro de Educação UFPB. João Pessoa: Jul. 2000. p.155.
- MEDIANO, Z. D. **Avaliação da aprendizagem na escola de primeiro grau**. Educação e seleção, n 16, 1998.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS (PCN)**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC /SEF, 1997.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Educacional**: a visão do plano decenal de educação para todos. São Paulo: Raízes e Asa, 1998.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.
- PATTO, M. H. S. **O Fracasso Escolar como Objeto de Estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, 1993.
- PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil**: de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1995.
- PENNA FIRME, T. Situando o diálogo. In BLACKBURN, R. **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PILLETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1984.
- POPHAN, W. J. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- RABELO, E. R. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RAYS, O. A. Algumas suposições sobre uma metodologia de contextualizada. **Revista Pedagógica**. Chapecó: Grifos, 1998.
- RODRIGUES, N. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANT`ANNA, I. **Para que Avaliar? Como Avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SARMENTO, D. C. **O Discurso e a Prática da Avaliação na Escola**. Campinas: EDU FJF, 1997.

- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação. (LDB): Trajetória, Limites e Perspectiva**. Campinas: Associação, 1997.
- SILVA, M. L. da. Ficha de Avaliação participativa. In: DEY, E. L. **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.
- SOUSA, C. P. **Avaliação de Rendimento Escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.
- SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil: de 1930 a 1980**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1995.
- START, J. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.
- TURRA, M. G.; SANTANNA, F. M., & CANCELLA, A. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1993.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VALE, M. J.. **Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos**. São Paulo. IPF, 2002.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, C. dos S., & VALSINER, J. **Perspectivas Construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Ar Médicas, 1995.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.
- VEIGA. I. P., RESENDE, I. G. de (orgs) **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.
- VEIGA. I. P., RESENDE, I. G. de (orgs). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- VEIGA. I. P., RESENDE, I. G. de (orgs). **A questão da Metodologia da aprendizagem**. In: Repensando a Didática. VEIGA, Ilma Passos Alencastro São Paulo: Papyrus, 1988.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**: teorias, planejamento, modelos. São Paulo: Ibasa, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional e seus instrumentos: Novos paradigmas. In DEY, E. L. **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Projeto político–pedagógico e a avaliação. In: VILLA, F. G. **Crise do Professorado**: uma análise crítica. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na Didática**. Campinas SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério.

ZANARDINI, I. M. S. A organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar numa perspectiva de superação da fragmentação. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (orgs.). **Política Educacional e Qualificação Docente**. Cascavel, PR: Assoeste, 2001.

APÊNDICES

APÊNCIDE I

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ALUNO: JOÃO CARLOS DUARTE DE LIMA

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR OTÁVIO MACHADO LOPES DE MENDONÇA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

DATA DA APLICAÇÃO ____/____/____

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre as concepções e práticas avaliativas de professores do Município de João Pessoa, de modo a poder refletir sobre como é processado a avaliação na rede municipal. Assim, contribuir para o processo de reflexão e mudanças.

QUESTIONÁRIO

Parte I - Dados Sociodemográfico

2. Sexo F () Masculino ()
3. Idade -----
4. Formação _____
5. Quantas escolas leciona em 1 () 2 () 3 ()
6. Tempo de serviço em sala de aula _____
7. Série que ministra aula? _____

Parte II - Concepção de Avaliação

- 1 Qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
- 2 Quais os objetivos da avaliação?
- 3 Qual a função da avaliação da aprendizagem do aluno?
- 4 Quais as formas de avaliação aplicadas por você?

Parte III - A prática de avaliação adotada por professores do ensino fundamental

1. Em que momentos os alunos são avaliados?
2. Como é processada a avaliação do aluno?

3. Com que frequência você avalia os seus alunos?
4. No processo da avaliação quais os instrumentos de avaliação são utilizados em sala de aula por você?
5. Você pode falar sobre a sua prática no processo de avaliação?

Parte IV – Planejamento de ensino com foco na avaliação

1. Descreva como são planejadas as avaliações?
2. Em que momentos são planejadas as atividades pedagógicas?
3. Qual a relação existente entre avaliação e planejamento escolar, plano de curso e de aula?