



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE (ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL)

Sandra Maria Coelho de Oliveira

Universidade Federal do Ceará – coelhosandramaria@yahoo.com.br

Contextualizando o tema

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é processual e se constitui em um elemento bastante complexo que é constantemente utilizado no cotidiano educacional, atendendo por vezes a objetivos diversos e até contraditórios pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar, cabe questionarmos que percepções são apropriadas pelos professores e técnicos que atuam no ensino médio das escolas públicas do Estado.

Será que a avaliação da aprendizagem é realmente efetivada no contexto escolar com a finalidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem ou essa função é explicitada apenas nas propostas avaliativas, sem contudo permear as práticas docentes efetivadas em sala de aula?

Nosso estudo centrou-se na área da avaliação da aprendizagem, na qual o fio condutor passa pela idéia de que a construção de um processo avaliativo, numa visão crítica, deve ser responsabilidade conjunta das instituições promotoras de políticas públicas, das universidades formadoras dos profissionais da educação, dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, buscando o envolvimento dos alunos e das famílias para sua efetivação.

Essa idéia pode até parecer óbvia, mas o desafio está em colocá-la em prática, quando sabemos que a história da avaliação tem estado identificada com uma visão conservadora, liberal e autoritária e não com uma visão crítica. Nessas posturas

são dicotomizados avaliação e processo de ensino-aprendizagem, como momentos distintos e isolados, sem haver integração entre ambos.

É certo que os modelos propostos elaborados por técnicos distantes do cotidiano escolar nem sempre se ajustam à diversidade de situações e apesar da intenção dos técnicos responsáveis pela elaboração das propostas avaliativas, responderem aos aspectos legais, administrativos e pedagógicos, nem sempre é possível transplantá-las para qualquer escola e para diferentes tipos de clientela sem considerar os diferentes contextos e os sujeitos nelas envolvidos.

Então, buscamos investigar a repercussão na prática docente das propostas oficiais da SEDUC de 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino médio da rede pública estadual, tendo em vista que nem sempre, uma proposta programática, tecnicamente bem fundamentada, consegue ser desenvolvida com um grupo de escolas conforme o planejado previamente.

Pressupostos Básicos das Sistemáticas de Avaliação da Aprendizagem nas Diretrizes da Secretaria da Educação Básica (SEDUC)

Foi a partir da implantação dos ciclos de formação em 1998, que a SEDUC resolveu ampliar para o Ensino Médio, em 2000, a mesma proposta avaliativa idealizada para os ciclos, assumindo teoricamente a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, constituindo-se como parte relevante do processo educativo.

Diagnóstica – entendida como mapeamento dos conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos alunos, oferecendo subsídios para os professores refletirem sobre a prática pedagógica que realizam, confirmando ou redirecionando processos didáticos desenvolvidos.



Formativa – entendida como um conjunto de atuações que favorece a mediação pedagógica docente na formação integral do aluno. Essa parte formativa reafirma a avaliação como um instrumento educativo para o aluno, visto que ele é estimulado constantemente a refletir sobre sua própria ação: o que fez, o que deixou de fazer, como poderia ter feito melhor, por que não fez e que resultados obteve com o seu trabalho.

Contínua – compreendida como elemento de reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem do aluno, observando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.

Sistemática – compreendida como uma ação que ocorre sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa. (Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio, 2000, p.137/138).

Nessa dimensão em que se norteia a SEDUC, a avaliação do Ensino Médio, assim como nos ciclos, deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, da seguinte forma: fornecendo subsídios aos professores para uma análise reflexiva e contínua sobre sua prática pedagógica, a fim de mudar seus procedimentos quando necessário; ao aluno, servindo como referência para tomada de consciência de seus avanços e dificuldades, bem como a possibilidade de novas aprendizagens; à escola, para definir suas prioridades e ações que necessitam de maior apoio ou revisão; e, aos pais, a compreensão sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos seus filhos, a fim de contribuírem para a superação das dificuldades.

Seu desempenho será analisado mediante os conceitos AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) e dos registros. Quando não for observada a ocorrência da aprendizagem, será necessário, portanto, serem planejadas e realizadas novas estratégias que ensejem o

desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, essas menções, de acordo com a opinião dos professores do Ensino Médio, denotam posições extremas, sem meios-termos, incoerentes com a complexidade do processo de aprendizagem, além de não serem claras nem para os professores e alunos, tampouco para os pais, por não conterem informações compreensíveis e úteis a uma comunicação clara para que de fato a avaliação possa cumprir as suas reais funções, que, segundo Gronlund (*apud* DEPRESBITERIS, 1989, p. 02), deverão ser de informar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem:

Pela primeira, a avaliação tem a finalidade de informar alunos, pais e docentes sobre dificuldades ou sucessos surgidos durante o processo ensino-aprendizagem; a segunda enriquece a avaliação porque esclarece os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, indicando sobre os possíveis caminhos de melhoria.

Assim, se essas menções (AS e ANS) não tornam o discurso avaliativo em mensagem compreensível que faça sentido para quem a emite e para quem a recebe, é necessário considerar que esse processo avaliativo não está sendo efetivamente informador, tampouco orientador, pois, se a primeira função da avaliação não é cumprida, a segunda certamente ficará comprometida.

Outra propriedade resultante dessa proposta diz respeito a privilegiar a interpretação qualitativa e desconsiderar a dimensão quantitativa, sob a justificativa de ultrapassar a competição, o individualismo e a classificação dos alunos, como nos indica o trecho da proposta. Visto que diversos autores (LIBÂNEO, 1991; RABELO, 1998; ROMÃO, 1998) salientam que uma compreensão mais consistente do tema situa-se na direção de considerar a relação intrínseca entre os aspectos qualitativos e quantitativos.



Em 2004, pelo Parecer nº 0142, do Conselho de Educação do Ceará – CEC, a SEDUC adquiriu a prerrogativa legal de novamente alterar sua proposta avaliativa, na qual considera elementos da proposta anterior e persiste no equívoco de omitir a implementação de ações que garantam a formação continuada para os professores, sendo inclusive ressaltado pelo CEC a importância de ensinar aos docentes estudos mais aprofundados sobre o tema, bem como assessoramento didático para a efetivação da prática pedagógica voltada para a avaliação diagnóstica:

Contudo a Secretaria de Educação tem autonomia para adotar a prática que propõe, como também dispõe de todo um aparato institucional para tecer a rede dos equilibristas, oferecendo-lhes oportunidades de estudo sobre o tema e assessorando, sistematicamente, o seu exercício didático, especialmente no ensino médio, onde os professores parecem ser mais resistentes a mudanças, ou marcados pelas condições de trabalho (número de alunos) que em muitos casos inviabilizam a avaliação diagnóstica criteriosa e responsável (CEC, Parecer nº 0142/2004).

Na atual proposta, é resguardada a concepção de avaliação pautada num caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, revelando-se como parte significativa do processo educativo, a fim de contemplar as diferentes dimensões do sujeito, quais sejam: a cognitiva, a socioafetiva e a psicomotora.

Convém evidenciarmos o fato de que, além da concepção norteadora de avaliação, outros elementos são mantidos da proposta que a antecedeu, dentre os quais se destacam os mais relevantes: a concepção de que o aluno é sujeito construtor de seu conhecimento, sendo necessário respeitar os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem por ele demonstrados; a necessidade da mudança de atitude pedagógica do profes-

sor, a importância de se usar uma variedade de instrumentais para analisar o desempenho dos alunos, a clareza, para o aluno, daquilo que se pretende avaliar, a compreensão da relevância do processo avaliativo para os alunos, professores, pais e núcleo gestor, no pressuposto de que a “[...] avaliação enquanto processo formativo e contínuo dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o projeto pedagógico da escola” (Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio, 2000, p. 138).

Algumas alterações, porém, são implementadas, passando as dimensões qualitativa e quantitativa a ser igualmente privilegiadas, reconhecendo-se que ambas estabelecem entre si uma relação de dependência e o retorno da nota como forma de expressar a informação resultante do processo avaliativo, entretanto sugere-se que essas notas sejam respaldadas no registro sobre os avanços e as dificuldades dos educandos, observados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Método empregado na investigação

Como estratégia de investigação, optamos por fundamentar nosso estudo num levantamento de natureza quali-quantitativa, sob a forma de um estudo de caso, uma vez que as pesquisas quantitativas fornecem dados de grupos de objetos de estudos comparáveis entre si (gênero, tempo de magistério, em tratamento de dados em frequências, percentuais, dentre outros) e a pesquisa qualitativa aprofunda seu interesse em conhecer cada sujeito mais particularmente, consolidando a realidade pesquisada. Assim, o caminho metodológico desta pesquisa procurou integrar os dois métodos: análises quali-quantitativas e ênfase na interdependência desses caminhos, sendo privilegiada a dimensão qualitativa.

A escolha da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos ocorreu pelos seguintes motivos: por ela oferecer o



Ensino Médio, por haver participado das implementações na sistemática de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio (nos períodos de 2000 e 2004), por já havermos trabalhado ali como professora e coordenadora pedagógica e por estarmos fazendo parte do núcleo gestor atualmente.

Os instrumentos usados na coleta de dados nesta pesquisa foram escolhidos com observância da necessária variedade de fontes de informações que a pesquisa quali-quantitativa sugere. Portanto, utilizamos questionários, através dos quais nos foi revelada a incidência nas respostas e isso, de certa forma, confere à pesquisa maior riqueza de dados, além de nos possibilitar registrar algumas tendências no preenchimento, como anotam Bogdan e Biklen (1994, p.194).

As entrevistas semi-estruturadas foram momentos importantes que nos estimularam a recuperar e refletir sobre as percepções dos sujeitos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e sua realização no contexto escolar, tentando captar o que pensavam sobre as proposta avaliativas da SEDUC, contendo quatro questões fundamentais que iriam nortear a entrevista: na sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem? Qual a sua opinião acerca das propostas implementadas pela SEDUC no campo da avaliação da aprendizagem das escolas públicas estaduais nos anos de 2000 e 2004? Os professores do Ensino Médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC em 2000 e 2004? Para que as desejáveis características da avaliação da aprendizagem como atividade diagnóstica, sistemática, contínua e formativa sejam respeitadas, o que devem fazer os órgãos competentes?

As entrevistas e os questionários foram realizados individualmente com todos os sujeitos da pesquisa: nove professores do Ensino Médio e duas supervisoras da escola, uma técnica da SEDUC e uma do CREDE. Assim, Participaram três professores de cada área do currículo, que atenderam a dois

critérios previamente estabelecidos, quais sejam: ser professor(a) há 5 anos nesta escola e assim ter participado diretamente do processo de implementação pela SEDUC/CREDE das duas sistemáticas de avaliação (nos anos de 2000 e 2004), e já atuar no exercício da docência há 7 anos, considerando que, por não serem professores iniciantes, mas experientes, já possuem saberes docentes fruto das suas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois, como anotam Loiola e Therrien (2001, p. 148), “[...] grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização.”

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2005, sendo os dados explorados por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconiza a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim posto, buscamos organizar o material escrito com vistas à comparação das respostas. Na descrição analítica, o conteúdo das respostas foi analisado com ênfase para as citações literais dos sujeitos e, ao final, as respostas foram associadas a conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para essa finalidade, as informações obtidas nas questões estruturadas e semi-estruturadas foram integralmente transcritas e, posteriormente, transferidas para o programa informático de análise de dados qualitativos – o *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* (QSR NUD*IST), versão 4.0 – sendo que as informações coletadas através dos questionários foram sistematizadas num banco de dados mediante o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

O que os dados sugerem

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem como uma prática de interrogação e de questionamento constante se re-



vela uma exigência, a fim de que os professores possam redefinir o sentido dessa prática no contexto educacional do qual fazem parte.

A ruptura com um modelo de avaliação baseado na exclusão é importante e necessária, entretanto, essa ruptura não pode ocorrer abruptamente, pois, para que ela seja possível de acontecer, é essencial a presença do diálogo teórico-prático, o qual favorece o movimento de mudança dos participantes, possibilitando, assim, o entendimento de suas finalidades, mediante a reflexão, o confronto e o questionamento, de modo que cada proposta de alteração das práticas avaliativas considere em seu processo a presença do conflito, das discordâncias, os quais se servem do diálogo para oportunizar a apropriação de pressupostos teórico-práticos fundamentais à construção de novas práticas.

Dessa forma, provavelmente, se tornará possível enfrentar as mudanças necessárias na avaliação realizada no cotidiano escolar, pois, por intermédio deste estudo, foi possível constatar que, apesar das veementes críticas sobre o caráter excludente e autoritário dessa prática avaliativa, essa área é descuidada nos cursos de formação de professores, como pudemos averiguar nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que apresentaram críticas aos cursos de licenciatura por não tratarem dessa área ou a tratarem de forma superficial, o que causa uma sensação de vazio em uma fundamentação teórica mais consistente, o que concorre para a predominância na prática do tipo de enfoque de avaliação experimentado pelos docentes em suas histórias de vida.

Hoffmann (2001, p.65) destaca:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo ineren-

tes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

Desse modo, evidenciamos o fato de que ainda permeiam as práticas docentes reducionismos com relação às funções da avaliação, como a presença do caráter classificatório, visto por alguns professores como elemento motivador da aprendizagem do aluno, bem como o fato de ainda usá-lo como elemento disciplinador, originando, assim, temor entre os alunos ao serem avaliados.

Efetivamente, malgrados os sujeitos da pesquisa identificarem com freqüência em seus discursos o fato de que a função da avaliação é promover a melhoria da aprendizagem do educando, mediante o diagnóstico, planejamento e concretização de ações de intervenção, eles reconhecem que na prática estão distantes de efetivarem essas funções, o que nos leva a crer que, apesar desse discurso progressista, as concepções que de fato norteiam o fazer docente se distanciam das defendidas nas propostas avaliativas da SEDUC, sobressaindo-se na prática as intenções e representações apropriadas pelos professores nas suas vivências no cotidiano escolar.

Essas questões nos conduzem, então, ao entendimento de que os professores possuem informações superficiais sobre os fundamentos teóricos que embasam as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC em 2000 e 2004; ou melhor, não demonstram compreensão consistente desses fundamentos, apresentando lacunas geradas pela ausência de uma formação inicial nos seus cursos de licenciatura e ampliadas pela carência de formação continuada na área, como evidenciamos nos dados coletados, quando a maioria dos sujeitos



pesquisados afirmou que os professores não participaram de cursos de capacitação sobre avaliação e necessitam de estudos nessa área, fatos estes que comprometeram o nível de compreensão dos professores diante destas propostas, como destaca Perrenoud (1999):

[...] Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de autores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. (Perrenoud 1999, p. 8/9).

A tentativa da SEDUC em implementar propostas avaliativas, com dimensões diagnóstica, contínua, sistemática e formativa no contexto escolar, não obteve repercussões de reais mudanças nas práticas avaliativas efetivadas nas salas de aula. A realidade da escola aponta para a existência do conflito, que se fez presente muito mais do que o consenso proposto em alguns momentos para configurar a reação docente em relação à proposta avaliativa de 2000.

O conflito emergiu no comportamento de oposição dos professores à proposta de 2000, revelado pela reação de resistência à mudança das práticas, direcionado para o terreno da dicotomia entre a teoria e a prática, pois, apesar de não discordarem das funções diagnóstica, contínua, sistemática e formativa, não conseguiam concretizá-las na prática, pois estas esbarravam nas dificuldades dos professores circunscritas ao campo prático, identificadas em vários momentos.

Assim, observamos que os professores fizeram oposição em várias frentes. Uma delas foi a de se rebelar quanto à reali-

zação dos procedimentos dos registros dos avanços e dificuldades do educando, recusando-se a realizá-los. Outra reação de resistência foi identificada quanto ao uso dos conceitos AS e ANS para retratar a aprendizagem dos alunos. A falta de clareza dos critérios para sua utilização, como afirmaram os professores, não garantiu que estes se sentissem seguros em sua utilização e continuaram, na verdade, usando a nota como sistema paralelo para informar os resultados da aprendizagem dos alunos.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, acreditamos que essa resistência ocorreu por diversos fatores que, conjugados, não favoreceram a garantia de mudanças nas práticas, tais como: a falta de participação dos professores na elaboração e discussão dessa proposta, a ausência de formação adequada na área que não colaborou para a superação das heranças examinatórias da avaliação, bem como a falta de condições favoráveis de trabalho a que são submetidos os professores.

A reação à proposta avaliativa de 2004, entretanto, foi de aceitação, pois, com ela, veio configurada a liberação do retorno ao uso da nota, uma reivindicação dos professores, por se sentirem mais seguros em expressar os resultados da aprendizagem através de notas e não de conceitos e o redimensionamento da utilização dos registros que não configuraram mais como uma exigência determinada e radical, ficando a critério da escola a forma de realizá-los. Embora a reação tenha sido favorável à aceitação desta proposta, no entanto, percebemos, com base nos dados revelados na pesquisa acerca das concepções da avaliação, que ainda precisamos combater os desvios e os reducionismos existentes nessas práticas desenvolvidas nas escolas, aspectos estes que não foram superados pelas simples aceitação desta última proposta e ainda constituem desafios a serem suplantados.

Assim, as experiências relatadas nesta pesquisa nos oferecem elementos significativos que nos levam a crer que o exercí-



cio para consolidar o diálogo entre teorias e práticas progressistas na área da avaliação da aprendizagem não se efetiva por meio de propostas e diretrizes educacionais que desconsideram os professores como sujeitos de criação, pois, ao serem encarados como meros executores de ações elaboradas por outros, os professores se distanciam dos fundamentos filosóficos, os quais embasam as propostas, mas não fazem parte do repertório dos professores, por não terem tido sequer a oportunidade de se apropriarem desses fundamentos, o que certamente compromete o movimento de mudança das práticas avaliativas.

Observamos, ainda, que é essencial a presença de discussões que promovam a reflexão da ação avaliativa e a compreensão da realidade como espaço de questionamento e aprendizagens constantes, na perspectiva de favorecer o diálogo teórico-prático, o qual faz parte do processo reflexivo que tem como sentido a busca das alternativas fundamentais para consolidar uma avaliação que promova a melhoria do ensino-aprendizagem, pois, sem mexer nas representações e crenças dos professores, tomando-as como ponto de partida, é inviável desencadear novas práticas no cotidiano escolar, visto que só é possível apostar numa mudança no campo da avaliação que leve em consideração os envolvidos no processo educativo na condição de sujeito, considerando seus valores e entendimentos sobre o assunto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que são as finalidades da avaliação que norteiam as metodologias empregadas e não o caminho inverso, pois, a existência de novos procedimentos e instrumentos desvinculados de reflexões sobre as concepções em avaliação não garantem uma prática progressista. Verificamos, com efeito, que, apesar de os professores utilizarem parcialmente alguns dos instrumentos e procedimentos sugeridos pelas propostas avaliativas da SEDUC, não foram garantidas as mudanças almejadas nas práticas avaliativas, pois, malgrado concordarem que o uso de uma variedade de instrumentos e

procedimentos enseje ao professor conhecer melhor os níveis de aprendizagem dos seus alunos, não verificamos a efetivação das dimensões divulgadas nas propostas.

Ressaltamos ainda, o fato de que acreditamos na declaração dos professores, que sinalizam o desejo de mudar suas práticas avaliativas, mas compreendemos que, para essas mudanças serem concretizadas, há a necessidade urgente de se interrogar atentamente as experiências vividas, interrogar igualmente os processos de formação dos professores, bem como as condições de trabalho e a valorização da categoria, reconhecendo a centralidade do papel do docente como elemento central em qualquer mudança que envolva o contexto educacional.

Assim, é necessário questionarmos e levarmos em consideração o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram os professores, bem como as condições materiais que lhes são oferecidas pelo sistema educacional para que realizem seu ofício de forma ética, comprometidos com a garantia da aprendizagem dos educandos.

Outro movimento poderá ser desencadeado quando a transformação se articula de forma coerente – com a prática e respeita os saberes desenvolvidos nessa prática pedagógica, sendo consideradas também as condições materiais, ou seja, o contexto no qual são realizadas essas práticas. Os professores não podem ser vistos como meros executores de propostas avaliativas pensadas por outrem, como se eles não fossem portadores de experiências vividas e representações que, direta ou indiretamente, interferem em suas crenças e atitudes avaliativas realizadas em sala de aula.

Considerações finais

Acreditamos que é possível vislumbrar um projeto avaliativo amplo, capaz de integrar os problemas reais das instituições de ensino que, vinculado às contribuições teóricas e



aos saberes oriundos da prática, tenha o objetivo de contribuir com a constituição de práticas avaliativas formativas. É fundamental, entretanto, que os professores possam constituir-se como força coletiva na construção e execução desse projeto, pois a prática pedagógica, os contextos que as circunscrevem, bem como as teorias educacionais devem ser considerados como essenciais para sua efetivação, sem perder de vista a noção de que todos esses fatores são questionáveis e passíveis de redefinição em virtude de sua dinâmica.

Assim, na busca de opções para o estabelecimento de um projeto avaliativo amplo, alguns aspectos nos parecem fundamentais:

- considerar os saberes docentes elaborados pelos professores a partir do exercício da prática docente, respeitando os professores como sujeitos criadores;
- buscar a interação dinâmica entre teoria e prática;
- garantir melhores condições materiais e estruturais de trabalho aos professores;
- concentrar maior atenção nos processos e cursos de formação de professores, incluindo nestes conhecimentos relacionados à avaliação da aprendizagem, bem como concepções de como se desenvolvem as aprendizagens.

O redimensionamento ou a constituição de uma prática de melhor qualidade demanda a conquista e a garantia da superação dos desafios atualmente postos no cenário educacional. É preciso o reconhecimento da necessidade de que o professor necessita exercer com autonomia teórico/prática suas funções docentes, criando alternativas, individual e coletivamente, para que a sua ação efetivamente favoreça a melhoria da aprendizagem dos educandos, visto que a relação teoria/prática é especialmente significativa para a conquista desse

feito, servindo sua dissociação, por vezes, de entrave, dado o distanciamento que às vezes existe entre a ação e a reflexão, bem como pela dificuldade encontrada pelos professores de pôr em prática as concepções teóricas.

Não obstante, é primordial que seja conferida maior importância também à formação docente, a fim de possibilitar mais segurança ao professor no exercício de sua docência, integrando de forma mais próxima e contextualizada a teoria e a prática, pois, ao chegar à prática real do magistério, os professores se deparam nesse contexto com situações desafiadoras que denunciam a fragilidade de sua formação inicial e a necessidade de redimensioná-la, bem como de se cuidar da formação continuada, sem desconsiderar os saberes docentes constituídos no exercício da função, mas que também precisam ser refletidos.

Com efeito, além das suas próprias limitações, os professores se deparam também com muitas outras relativas ao contexto escolar onde trabalham, as quais não dependem deles, ou seja, as condições de trabalho não favorecem uma prática avaliativa formativa.

Portanto, para enfrentar de modo efetivo, a problemática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e sistemática, deve-se atuar prioritariamente sobre os quatro fatores mencionados anteriormente, mediante o redimensionamento de políticas públicas que os priorizem, a fim de que o professor possa sentir maior apoio e segurança teórico/prática para efetivar sua docência, dispondo de melhores condições de formação e de trabalho e sentindo-se valorizado como profissional no contexto sociopolítico e cultural.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, Robert E; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma Introdução à Teoria e aos Métodos.



Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio**. Fortaleza: 2000.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Parecer nº 0142/2004. Fortaleza: 2004.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOIOLA e THERRIEN. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação. Dossiê "Os Saberes Docentes e sua Formação". Campinas, CEDES, nº 74, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.