



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO – CETREDE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR
TURMA I

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

VERA MARIA BENEVIDES MESQUITA

Fortaleza – CE

2010

VERA MARIA BENEVIDES MESQUITA

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

FORTALEZA – CE

2010

Monografia submetida à apreciação como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior concedido pela Universidade Federal do Ceará.

VERA MARIA BENEVIDES MESQUITA

Apresentada em: _____/_____/_____

Professor Nicolino Trampieri Filho
Orientador

“A avaliação é a reflexão transformadora em Ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Jussara Hoffman

A minha mãe: Stelina

Minha inesquecível mãe, Stelina que se encontra entre os júbilos eternos. E que continua sendo a minha maior fonte de inspiração para lutar e vencer obstáculos.

Em memória

“Hoje trago grandes recordações daquela que nenhum filho esquece, pois a cada degrau alcançado e em todas as minhas conquistas está a lembrança da tua presença. O som da tua voz soprou suave na memória, num murmúrio triste de lamento e saudade, fostes num adeus eterno, mas está aqui lembrada, presente, eternamente, *in memoriam*”.

Agradeço a Deus, fonte de luz e esperança por se fazer presente em todos os momentos da minha vida, dando-me força, paciência e coragem, fazendo-me trilhar com dignidade e compromisso os caminhos da educação, para poder servir com humildade a aqueles que de alguma forma necessitam da minha colaboração como educadora.

Desde o início dessa caminhada estivestes comigo.

Dias e noites se passaram, vitórias foram conquistadas, derrotas foram superadas, amizades foram criadas, conhecimentos foram adquiridos.

... E agora que alcancei o meu objetivo, vou te louvar, te agradecer e te oferecer humildemente a vida, o amor, a felicidade e enfim, a vitória desse momento.

Obrigada, Senhor!

A meus pais:

A vocês que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, a vocês que me iluminaram nos caminhos escuros com afeto e dedicação, não bastaria um muito obrigado...

A vocês que se doaram inteiros e renunciaram a seus sonhos para que muitas vezes pudéssemos realizar os nossos.

A vocês pais por natureza, por opção e amor, não bastaria dizer que não temos palavras para tudo isso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO AMERICANO	11
1.1. Algumas Notas Históricas Sobre a Concepção da Avaliação	11
1.2. Breve Histórico da Avaliação	17
CAPÍTULO II: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO BRASIL	20
2.1. Avaliação no Contexto Sócio-Pedagógico	20
2.2. Avaliação da Aprendizagem e Suas Funções	23
CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO	31
CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

RESUMO

O estudo sobre avaliação do ensino e aprendizagem em uma pesquisa bibliográfica realizada em obras de alguns autores, que versam sobre o assunto e tem como objetivo avaliar as diferentes concepções, procedimentos e ferramentas de avaliação presente no cotidiano escolar. A pesquisa aliada ao empirismo versou sobre a avaliação educacional, analisando abordagens várias, desde a tradicional à libertadora. A avaliação com o seu significativo valor, o discente toma consciência do seu nível de conhecimento, dos seus erro em relação a aprendizagem. Segundo, Domingos Fernandes relata diferentes perspectiva de avaliação, que orientarão aos docentes a desenvolverem teoricamente a avaliação na sala de aula, ele cita "Guba & Lincoln (1989), que distinguem quatro gerações: Na primeira geração, a avaliação como medida; Na segunda geração, a avaliação como descrição; Na terceira geração, como juízo de valor; Na quarta geração, a avaliação como negociação e construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. As funções da avaliação, segundo Luckesi inicia com a democratização do ensino para construir sua proposta de avaliação diagnóstica: Democrática ao acesso à educação escolar; Permanência do aluno na escola; A qualidade do ensino. A importância da formação do professor, que muito tem a ver com o sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A qualidade de ensino depende de uma associação de fatores como: política educacional comprometida, valorização do profissional de educação, melhor formação dos professores, melhores condições de trabalho e muito outros, implicando também na revisão dos processos de avaliação da aprendizagem vigente e necessariamente em se lançar um olhar diferente sobre avaliação da aprendizagem.

A avaliação deve ser repensada como um processo, que está sendo ligada a aprendizagem contínua, processual e diagnóstico, servindo de ponte para a descoberta dos avanços e das dificuldades a serem trabalhadas durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia a ser aplicada deve ser mais moderna, crítica e ligada à realidade do educando, numa perspectiva transformadora.

As pesquisas bibliográficas que foram feitas neste trabalho monográfico usaram obras de autores preocupados com esse assunto, conduziram às conclusões de que os educadores precisam repensar a sua prática educativa, desenvolvendo um trabalho integrado, com todos os sujeitos que vivenciem a ação educativa. Isto servirá não somente para quantificar os resultados da aprendizagem, mas para verificar as falhas do processo de ensino como um todo, permitindo um diagnóstico a respeito das causas das deficiências da aprendizagem e das possíveis soluções para tão grave problemas que vem crescendo a cada dia.

A pesquisa abordou várias vertentes sobre o tema e está constituído dos seguintes itens:

- . A concepção de avaliação no contexto americano, resultando o quanto se dedicaram às questões de avaliação e influenciaram notadamente o pensamento brasileiro;

- . Prosseguindo, um breve histórico da trajetória, confirmando que a prática atual nada mais é que um resíduo de toda a história educacional;

- . A prática da avaliação como medida de forma arbitrária e fazendo também uma abordagem em relação à avaliação dentro de uma concepção pedagógica progressista;

- . Como medida de abordagem formal e dialética das categorias qualitativa e quantitativa;
- . Afirmativa de Noll, Victor Herbes dos três termos: Testar – Medir – Avaliar;
- . Nesta abordagem vê-se a avaliação como um processo, que implica numa postura política e inclui valores e princípios, apontando para uma concepção transformadora de educação, universitária e sociedade.

CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO AMERICANO

A evolução das concepções de avaliação, que a história registra desde a mais remota época, quando ela era utilizada como um sistema de medida já usado na China até sua progressão ampliada com relevância no contexto dos Estados Unidos que pouco a pouco vem sendo introduzido no Brasil.

Para Veiga (1996:45)

A avaliação do ponto de vista crítico não pode ser instrumento de exclusão do aprendizes provenientes das classes trabalhadoras portanto deve ser democrático, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

A avaliação precisa ser um processo abrangente e corriqueiro da vida humana que deve estar diretamente relacionado com os acontecimentos do cotidiano. Ela precisa se tornar uma apreciação sobre uma ação, um julgamento sobre experiências vividas que podem ou não ser especiais. Atualmente, existe um tipo de avaliação sistematizada que tem caráter deliberativo e que é baseado em pressupostos que o fazem diferir do tipo tradicionalmente usado pela escola e que visa a diferentes objetivos que se ligam aos momentos históricos.

1.1 ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO

A temática avaliação da aprendizagem tem sido debatida no contexto educacional, daí porque devemos levar em consideração, que o processo avaliativo tem um significativo valor para a formação plena do discente, pois é por meio dela, que o educando toma consciência do seu nível de conhecimento, dos seus pontos falhos em relação à aprendizagem. Além disso, a avaliação também dá oportunidade ao educando de ver as falhas do seu trabalho e do sistema.

Podemos dizer que a avaliação é tão importante quanto o planejamento de ensino e sua execução. É através da avaliação, que se buscam respostas justificativas para o grau de aprendizagem do discente. A avaliação é um instrumento ao qual o profissional recorre na intenção de aperfeiçoar sua prática. A partir de 1900, os testes de desempenho se tornaram imprescindíveis para aferição dos níveis de conhecimentos aprendidos pelos aprendizes.

Segundo Noll, pode-se dizer que a mensuração educacional é quantitativa, pois caso contrário não poderia ser adequadamente, denominada mensuração.

TESTAR - MEDIR - AVALIAÇÃO

Os três termos acima são às vezes muito empregados com sentido equivalente e criam certa confusão.

TESTAR, como parece evidente, significa o uso de testes. Pode significar a força de materiais, como no caso dos têxteis; pode significar testar uma classe em aritmética, ou pode significar a inteligência de um indivíduo. Implica naturalmente, para determinar certa qualidade ou traço, pode-se usar uma bateria de testes para medir, por exemplo, a realização nas várias matérias escolares. O termo testar, como é geralmente empregado em educação, passou a ter uma conotação bem específica é um tanto limitada e, em alguns casos, ligeiramente desfavorável. Um aplicador de testes é considerado, por algumas pessoas, (com ou sem razão) como um técnico mais interessado nas notas e nas estatísticas dos resultados, que no sentido dos resultados com relação aos meninos e meninas que fizeram os testes. Existe, provavelmente, alguma justificção para essa atitude da parte dos professores, se por exemplo, os testes são aplicados a seus alunos por ordem administrativa e, especialmente, se seus alunos não vão bem nos testes. Por isso, muitas vezes os testes passam a ter imerecida má fama, quando a culpa cabe, habitualmente, à maneira pela qual foram usados.

MEDIR – tem, geralmente, um sentido um pouco mais amplo que testar. Imagine-se, que medir inclui maior variedade de instrumentos que testar. As escalas de classificação, as listas de verificação, os boletins de notas e todos os recursos para obter resultados quantitativos ou que para isso são usados, podem ser considerados instrumentos de mensuração. A mensuração inclui também, muitas vezes, uma interpretação um pouco mais ampla, dos

resultados que os testes, embora essa diferença seja definida com muita dificuldade. Poder-se-ia dizer que um programa de mensuração é geralmente planejado com objetivos mais amplo e mais voltados para o aluno que o programa de testes.

AVALIAÇÃO - é considerada a mais ampla das três. Em geral inclui e muitas vezes emprega instrumentos predominantemente qualitativos, assim como os quantitativos. Um programa de avaliação, portanto, emprega recursos e métodos tais como registros de casos e observação de crianças – sem qualquer tentativa específica para quantificar tais observações – amostras do trabalho infantil, e assim por diante. Tais métodos não são, na realidade, medidas, segundo a definição anterior. Dependem de julgamentos qualitativos, relatórios descritivos, opiniões e, geralmente, não ultrapassam essas limitações. Um programa de avaliação pode incluir, e inclui muitas vezes, métodos quantitativos como testes e escalas, mas não se limita a isso.

O importante não é que o processo seja denominado testar, medir ou avaliar, mas sim que se determine o progresso ou o status do estudante, com relação ao objetivo desejado.

Um processo de avaliação, como qualquer teste, só é útil na medida em que apresenta dados precisos e que signifiquem aquilo que se acredita ou pareçam significante.

A avaliação então se torna mais abrangente e não mais identificada apenas como medida, envolvendo a definição prévia de objetivos para serem comparados com os resultados obtidos. Inclui também a introdução de vários procedimentos de avaliação, tais como: escalas, listras de registros de comportamentos, questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos discentes e outras.

Segundo, Domingos Fernandes relata diferentes perspectivas de avaliação que têm prevalecido nos sistemas educativos, que orientarão aos docentes a desenvolverem teoricamente a avaliação na sala de aula.

“Guba & Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação, que na sua opinião, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações, que é possível identificar ao longo dos últimos cerca de cem anos”.

A avaliação como medida.

Na primeira geração, conhecida como geração da medida, avaliação e medida eram sinônimos. Os testes passaram a ser determinantes para verificar se o sistema educativo produz bons produtos a partir da matéria prima disponível – os alunos. Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. Ou seja, uma perspectiva em que :

- a classificação, certificação e selecção são as funções da avaliação por excelência;
- a avaliação e, em geral, descontextualizada;
- os conhecimentos são os únicos objetos de avaliação;
- a avaliação é referida a uma norma, e por isso os resultados de um aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

A avaliação como descrição.

A segunda geração não se limita a medir e vai um pouco mais longe ao descrever até que pontos os alunos atingem os objetivos definidos. A medida passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação. A grande diferença em relação à conceptualização anterior é o facto de se definirem objectivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos. [...] Guba & Lincoln 1989)

A avaliação como juízo de valor.

A terceira geração, designada por Guba & Lincoln (1989) como a geração de formulação de juízos de valor ou julgamentos, nasce, a partir dos fins da década de sessenta, da necessidade de superar os pontos fracos na avaliação da geração precedente. É nesta altura que se faz a distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à selecção e a certificação, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação formativa constituía um processo indissociável de individualizar o ensino ou de desenvolver uma pedagogia para a mestria. [...] Guba & Lincoln (1989)

É no âmbito da geração da avaliação como juízo de valor que começam a surgir idéias, como:

- a avaliação deve induzir e facilitar a tomada de decisão que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a recolha de informação deve ir além dos resultados, que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- a definição de critérios é essencial para que possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.

No entanto, a expressão concretas destas idéias era (ainda é?) praticamente inexistente na sala de aula.

A avaliação como negociação e construção.

Evidentemente Guba & Lincoln (1989) propõem uma quarta geração de avaliação, de ruptura epistemológica com as anteriores, às quais atribuem as limitações que acabaram de se discutir. Trata-se de uma geração, que supostamente responderá às dificuldades detectadas. No entanto, os autores assumem eventuais dificuldades e limitações da abordagem que propõem admitindo, que eventualmente, no futuro, terá de ser revista nos seus pressupostos, concepções e métodos ou vir mesmos a ser completamente posta de parte. Parece-me que está humildade por parte dos autores indicia, entre outras coisas, uma inteligente prudência. Na verdade, poderemos interrogar-nos se os sistemas educativos e, mais concretamente, as pessoas que neles trabalham, agüentam certo tipo de modificações ou rupturas radicais no que se refere à avaliação das aprendizagens ou em relação a outra matéria qualquer.

Julgo, que poderemos inferir que grande parte da avaliação da quarta geração, de referência construtivistas, está baseada num conjunto de princípios, idéias e concepções de que destacarei aqui os seguintes:

- Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;

- a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
- a avaliação formativa , com a função O feedback, nas suas mais variadas formas, freqüências e distribuições , é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem;
- a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
- a avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;
- a avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos”.

Conclusão:

No caso concreto do sistema educativo português, são bem evidentes dificuldades que podem estar relacionadas com a predominância daquelas concepções de avaliação mais orientadas para as classificação e para a certificação do que para a orientação, a regulação e para a melhoria das aprendizagens. (Cortesão, 1993; Fernandes, IIE, 1992b; Lemos et al., 1992).

Por isso, como acima referi, parece-me prudente e sensato o realismo e a humildade com que Guba & Lincoln encaram a sua geração de ruptura, que se caracteriza por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles , que de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os autores designam por avaliação receptiva(responsive). Através desta expressão, parece-me, pretende-se acentuar o fato de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação. Por outro lado, é construtivista, expressão que designa não só a metodologia , que efetivamente é posta em prática na avaliação, mas também a epistemologia que lhe está subjacente.

1.2. BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO.

Com base nos estudos de Luckesi (1996 e 1990) e outros autores citados nesse estudo da avaliação do Ensino e Aprendizagem, ficará relatado sobre a história da educação e a prática de avaliar com o propósito de encontrar meios, que favoreçam uma transformação para uma avaliação diagnóstica e processual.

Para compreender adequadamente o processo avaliativo educacional em geral, e a avaliação da aprendizagem, em particular, faz-se necessário mergulhar na história da teoria e da prática, que a circunstanciaram nessa perspectiva de conhecimento.

A prática da avaliação educacional, referida ao ensino e aprendizagem, o não desenvolvimento dos aspectos latentes, que restringem o entendimento deste fenômeno tão complexo que é avaliar. Como se refere Luckesi (1996 : 28):

...a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar ingênua e inconsistente – como se ele não, estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação como se ela fosse uma atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem no Brasil ainda está a serviço de uma pedagogia dominante, que por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual pode ser entendido como um modelo social liberal conservador, advindo da estratificação dos empreendimentos transformadores, que culminaram na revolução francesa.

Pesquisando o período colonial brasileiro, encontra-se um modelo econômico exportador fundamentado no mercantilismo europeu, cujos interesses atendiam àquela metrópole. Este modelo, que se estendeu até 1992, culminou com a crise do café, o que permitiu a quase total inexistência de uma política educacional ao nível estatal.

Os problemas educacionais ora enfrentados têm suas origens em períodos bem anteriores aos dias atuais. Não se pode fazer deduções sobre o

processo político educacional de um período, sem estabelecer uma relação com o sistema de produção e com as tendências econômicas da época.

Coube aos jesuítas a responsabilidade educacional operante no período colonial brasileiro e por preencherem várias funções de interesse da coroa, dentre elas a de reproduzir a dominação, predominou a coação, o autoritarismo e a punição traduzida na aplicação de castigos corporais para garantir a disciplina e o rendimento da aprendizagem. Vigoravam as famosas sabinas e as avaliações orais em que o aluno era submetido a uma banca examinadora composta por professores que se sentiam investidos da autoridade para aplicar, aos que não haviam apresentado rendimento satisfatório, as devidas punições. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, no final do século XVIII, este modelo de denominação continuou nas escolas não confessionais.

Com o fortalecimento do estado, na fase que vai de 1930 a 1945, vislumbramos um espaço de política educacional estatal, de corrente de uma mudança nos rumos da economia vigente. Com a grave crise das importações, o setor industrial fortaleceu. Já não existia o trabalho escravo, e a sociedade era constituída por homens “livres”. Surgiu, assim uma nova classe social – a burguesia – emergindo das ruínas de um sistema semi-feudal, percebendo-se que naquele tempo, a produção fabril exigia uma demanda de recursos humanos que possuísse pelo menos uma escolaridade mínima.

Na década de 30, foi criado no Brasil o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, elaborando o plano Nacional de Educação, pelo qual foi implantada a obrigatoriedade do ensino primário. O sistema educacional reproduzia a dualidade de estrutura de classes capitalistas, criando escolas técnicas destinadas aos filhos dos trabalhadores e escolas propedêuticas, destinadas a formar intelectuais.

Nesse contexto, o sistema de avaliação vigente nas escolas obedecia aos rigores impostos pelas relações de produção. Na ausência de normatizações legais específicas, a cobrança era feita muitas vezes de forma autoritária e punitiva.

No final da década de 60, o Parque Industrial Brasileiro, formado pelos industriais nacionais e transnacionais, não só atendia em sua maior parte

à demanda do mercado interno, como também buscava espaço no mercado consumidor além das fronteiras.

Com o aumento das importações cresceu a exigência por uma demanda maior de qualidade. O aprimoramento da produção fabril exigia a importação de novas tecnologias. Ocorreram mudanças estruturais na política econômica que por sua vez, exigiam uma reorganização da sociedade civil. O estado aparentemente defendia os direitos universais colocando-se mais uma vez, como mediador de interesse de uma classe hegemônica.

Buscando traduzir esta trajetória em prática já se contava em nosso meio com a pedagogia denominada libertadora, proveniente do pensamento e da prática pedagógica do professor Paulo Freire, que se centrava na idéia de uma concepção transformadora da educação escolar e da sociedade pela emancipação das camadas populares, através do processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

Conforme Freire (1964 : 48 apud Hoffmann, 1991 : 114) e outros:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação fosse somente uma questão, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Assim, dentro dessa nova concepção de avaliação, urge uma mudança no sistema de avaliação brasileiro adotado em décadas anteriores, muitas das vezes importados, que direcionam por muito tempo os estudos avaliativos da nossa educação.

CAPÍTULO II: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO BRASIL.

Visando neste referencial a concepção de avaliação no Brasil, na década de 1970, autores brasileiros como VIANA (1989) e outros se destacaram com publicações específicas sobre a avaliação da aprendizagem, que se caracterizavam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Também foram publicados manuais de planejamento de ensino, em que é destacada, como um dos componentes, a avaliação da aprendizagem.

A maioria dos autores aborda a avaliação como um processo, que implica numa postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção transformadora de educação, de escola e de sociedade.

Mediante essa nova concepção de avaliação urge uma mudança no sistema de avaliação que venha substituir os delineamentos herdados de décadas anteriores e que direcionaram por muito tempo os processos avaliativos de nosso sistema educacional.

Luckesi (1996) e Saul (1998) apresentam um ponto comum, considerando que o sentido da avaliação está na capacidade de transformar uma dada realidade, significando que todo contexto é sujeito a mudanças, sendo necessário avaliar-se o que já foi vivenciado e experimentado, afim de que possam ser detectadas as falhas e mudanças necessárias para corrigi-las, replanejando-se para uma nova etapa.

2.1. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO SÓCIO-PEDAGÓGICO.

É necessário, que se pense na avaliação no seu contexto sócio pedagógico ressaltando, que a universidade deve conscientizar-se cada vez mais da necessidade de dirigir seus esforços no sentido de compreender o real sentido da avaliação e suas conseqüências.

Mencionar aqui a distinção entre os conceitos medir e avaliar. A questão do medir traz a idéia de quantidade de atribuição de valores, segundo um referencial, ou seja, um padrão anteriormente estabelecido e expresso em

números, que satisfaça ao aspecto quantitativo da definição de tamanho que queremos expressar.

Para Luckesi (1996: p. 88), no caso dos resultados da aprendizagem os professores utilizam como padrão de medida o “acerto” da questão. Por sua vez, a medida se dá com a contagem dos acertos do educando sobre o conteúdo dentro de um certo limite de possibilidades equivalentes à quantidade de questões que o teste, prova ou trabalho dissertativo contém.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem não subsidia o desenvolvimento do discente em termos de aprendizagem esquecendo que a avaliação é um instrumento usado como um meio e não como um fim que serve para garantir o crescimento, obtendo a construção do resultado satisfatório, tendo em vista, examinar com cuidado todo o caminho percorrido pelo discente, considerando a defasagens encontradas para possíveis avanços na superação das mesmas, não esquecendo que esta deve ser usada a favor da aprendizagem do educando como um instrumento auxiliar do trabalho do professor, processando-se continuamente com a função de diagnóstico e acompanhamento. Confirmando o que está prescrito, nas palavras de Luckesi (1996: p. 165).

A avaliação subsidia os relacionamentos que venham a se fazer necessário no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar investigar a quantidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria.

Nessa perspectiva, a avaliação está inserida no processo que avalia o desempenho, tanto do discente como do professor, mostrando ser o resultado do fazer do professor em sala de aula, porque é do seu desempenho que depende a aprendizagem dos discentes. Desta forma, é necessário que a avaliação seja entendida como um processo educativo de profundas aprendizagens. Portanto, a avaliação não poderá servir como uma arma, ou seja, destruindo o que de melhor poderia se obter em relação aos avaliados. Neste sentido, percebe-se que o professor tem neste momento, a oportunidade de refletir sobre suas práticas avaliativas, pois ele é o alvo de uma auto-avaliação.

Para que aconteça um processo de transformação é preciso ir à raiz da questão, isto é, investir corajosamente na articulação coerente e competente de processos de libertação. Só assim, haverá mudanças e, para que isto possa acontecer, espera-se resistir às reações de forças opressoras e alienantes, haja avanço na articulação de uma mudança efetiva, com uma consciência de que a nota não mede saber, simplesmente porque o saber não é mensurável, não é uma coisa material que tem peso, tamanho ou volume ou quantidade. A nota só indica o quanto o discente repetiu o que o professor falou, isto quer dizer que o discente se comportou da maneira que o professor esperava, por isso, se diz que o discente é o espelho do seu desempenho.

Na medida em que se encara a avaliação como um mero julgamento e não como um meio de constatar o nível da turma, mas de determinar se as experiências educacionais são mais adequadas às necessidades do discente o professor estará respondendo à importância da avaliação, ao nível em que se encontra o discente em seu processo de aprendizagem,, podendo trabalhar com ele em maior intimidade, a fim de que ocorram mudanças avaliando o discente em si, incentivando o seu próprio desenvolvimento, envolvendo o aspecto informativo, bem como atitudes, interesses, hábitos de trabalho, abrangendo a aprendizagem na sua amplitude de todas as áreas do desenvolvimento humano.

Hoffmann (1991: p. 21) citando Piaget (1977) afirma que :

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebido) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimentos. Compreender as dificuldades encerra, além disso, um princípio de descentralização.

Na tentativa de fazer o discente um ser pensante, sujeito de sua própria aprendizagem, temos a alternativa de atividades reflexivas, que consistem em conduzir os discentes à reflexão sobre aquilo que fala, escreve, opina. O discente não trabalha apenas com o conteúdo memorizado, mas também com o que aprendeu, para que depois, em qualquer situação de sua vida, use-o de maneira adequada, baseando-se fundamentalmente naquilo que

ele conseguiu aprender, portanto, é conveniente que essas atividades sejam enunciadas claramente, dando a oportunidade ao discente de raciocinar dentro da sua realidade.

2.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS FUNÇÕES.

Por um lado, estas diferentes linhas de estudo que já vêm sendo implantadas, fornecem uma base sólida, que permite edificar o processo de mudança. Para Luckesi (1990: p. 42):

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo, nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia de exame.

Por outro lado, a preocupação com o ato de avaliar aprofunda nossas inquietações e, frente a estes estudos e discussões, a necessidade de descobrir as razões que têm conduzido a um estado de inércia e incapacidade no sentido de mudar o que se denuncia quase que unanimemente como fracasso.

Luckesi (1996) coloca a questão da avaliação iniciando pela sua relação com a democratização do ensino para construir sua proposta de avaliação diagnóstica, apontando três pontos primordiais:

- Democratização do acesso à educação escolar, que é definida pela política educacional.
- Permanência do aluno na escola e a conseguinte terminalidade escolar.
- A qualidade do ensino (apropriação dos conteúdos).

Para Luckesi (1996: p. 66) :

Uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüência na evasão. (...) Teste mal elaborado, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados tornam a avaliação um instrumento antidemocrático.

A avaliação escolar dentro do modelo que se sugere tem, portanto, uma função de qualidade do educando e não a de classificá-lo. Seu papel fundamental é o de diagnóstico no sentido de construir, ao invés de sentenciar. Luckesi (1996) não se ocupa tanto com uma análise da história dos processos avaliativos. Seu propósito encontra-se centrado em uma análise crítica da realidade, em busca de saídas coerentes com o que se deseja.

O paradigma da verdade indiscutível do professor o faz passar em suas correções por cima de um conjunto de respostas, algumas vezes extremamente criativas e inteligentes ou, outras vezes, inquietantes. Este tipo de resposta é simplesmente riscado por uma “correta” caneta vermelha e sobre ela, algumas vezes, a resposta “supostamente certa”.

Bloom (1977: p. 34) refere que:

Na avaliação é necessário que os alunos demonstrem sua capacidade de fazer algo com o conhecimento adquirido, isto é, que possam aplicar a informação em novas situações e problemas

Apesar dos rígidos mecanismos de pressão e todos os instrumentos do exercício do poder, os discentes resistem. Primeiro, uma resistência ingênua, assimilativa, típica dos mais jovens, e mais tarde, um confronto dos adolescentes, talvez essas resistências agravem os instrumentos repressivos da escola que deseja a dominação passiva a qualquer custo.

O esmagamento progressivo destes recursos conduz a uma grande preocupação com o atendimento, as verdadeiras finalidades de educação: é a busca de definição acerca do tipo de homem que se quer construir.

Segundo Luckesi (1996: p. 150):

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – estar interessado em que o Educando aprenda e se desenvolva, pois se a avaliação continuar sendo usada de forma classificatória como se tem sido Até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da Construção dos resultados esperados, a avaliação da aprendizagem, como termos

definido em outras ocasiões, nada mais tem jeito do que classificar o educando em um certo estágio do conhecimento, e dessa forma não auxilia a construção dos resultados esperados.

Deduzimos que os mecanismos de pressão gerada pelo modelo social que faz da avaliação um instrumento a serviço do poder, visando a dominação passiva da escola precisam ser repensado num outro contexto pedagógico, pois “ temos de opostamente colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (Luckesi, 1996: p. 28).

O modelo de ver, julgar e agir expressa bem a atuação num mundo das situações que aí estão para serem enfrentadas , aprendidas e conhecidas. Contudo para decidir por uma ação além da realidade é preciso um julgamento de valor a fim de analisar se ela está ou não condizente com um padrão ideal proposto. A avaliação como ação é necessária para que ela venha a cair em falácias inúteis.

Souza in Aquino (1997: p.127) afirma que :

Configura-se assim, a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional como um meio de transformação da realidade escolar. É a partir da observação da análise, da reflexão crítica sobre a realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo de trabalho que se estabelecem às necessidades, prioridades e propostas de ação, daí a dimensão educativa da própria avaliação, gerando continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar.

Na perspectiva de encarar a avaliação como processo, o professor deve estabelecer, desde o início, os objetivos, tanto no que se refere a atitudes, como no que diz respeito ao conhecimento, devendo deixar claro para o discente o que pretende alcançar. É preciso abrir-se ao diálogo, discutir com os discentes os objetivos numa atitude de quem não está sozinho, mas de quem trabalha com o grupo, comprometendo-se com o cumprimento e a efetivação desses mesmos objetivos, assim, uma avaliação qualitativa

pressupõe a participação do grupo, envolvendo o coletivo nas tomadas de decisão.

É preciso mudarmos o ritual da avaliação, deixando de encará-la como um fim em si mesmo e vendo-a como um meio no processo de construção do conhecimento; isso significa dar um grande passo a mais na mudança pedagógica das escolas do nosso país e estar a caminho de uma nova educação comprometida com o educando, daí porque é fundamental para a avaliação da aprendizagem como diz Franco (1996: p. 26) :

...que em todos os níveis, o entendimento humano da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São fatos engendrados no conjunto das relações sociais impulsionadas por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente.

A avaliação e explicitamente ou não, um acompanhamento das atividades humanas. É na educação e, sobretudo, na escola que se desenvolve, de maneira, obrigatória e porque não dizer, universal, traduzindo-se em atividades e procedimentos de conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola. Há, portanto, a necessidade de que a avaliação se desenvolva de suas verdadeiras funções para garantir a eficiência ao processo ensino-aprendizagem.

Dentro desta visão, pretendemos discorrer sobre as funções gerais e específicas da avaliação, tema do qual, muito se fala, porém, pouco se tem retorno a favor do seu real funcionamento. É sempre uma incógnita, no sentido de saber se está desempenhando seu papel de orientação e determinante do desenvolvimento do discente como peça chave da aprendizagem.

Sendo o objetivo maior da avaliação o julgamento de valor, o processo que permite detectar a ocorrência de mudanças comportamentais previstas nos objetivos educacionais, oportunizando o controle de qualidade do ensino-aprendizagem.

Suas funções são variadas e entre elas, Sant'Anna (1988: p. 178-179) cita :

Funções gerais da avaliação:

- Fornece as bases para o planejamento ;
- Possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores. Alunos, especialistas, etc.);
- Ajustar políticas e práticas curriculares.

Entende-se que estas funções de avaliação estão relacionadas às funções primordiais de avaliação que são a interativa e a diferenciada. A função interativa busca igualdade entre as pessoas em suas idéias, valores, linguagem, ajustamento intelectual e social unificando e dando coesão ao grupo, enquanto que a diferenciada busca salientar as diferenças individuais, preparar as pessoas, segundo as suas competências particulares, formando-as para profissões e atividades específicas.

Segundo Sant'Anna, (1988: p. 178-179) as funções específicas da avaliação são :

- Facilitar o diagnóstico;
- Melhorar a aprendizagem e o ensino (controle);
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Promover, agrupar alunos (classificação).

Partindo da análise dos propósitos apresentados pelos autores estudados, a avaliação se, prende ao cumprimento de suas funções básicas:

- Diagnosticar: objetiva determinar o ponto de partida em que o estudante deve colocar-se adequadamente, visa à caracterização do discente no que se relaciona a interesses / necessidades, habilidades e / ou conhecimentos, considerando requisitos prévios para o alcance dos objetivos, o que se caracteriza como avaliação diagnóstica.
- Retro-informar: detectar os resultados alcançados durante o processo ensino-aprendizagem, sendo entendido como o controle da qualidade de ensino (avaliação formativa), ou verificando o produto final aprendizagem (avaliação somativa), retratando o resultado obtido – é classificatória, segundo os níveis de aproveitamento do discente.

Neste contexto, as três modalidades de avaliação são essenciais para se efetuar uma avaliação ampla do desenvolvimento do discente.

A seguir algumas considerações, enfatizando a avaliação diagnóstica, por entendê-la tão dinâmica quanto dinâmica é o objeto da avaliação.

Na visão de Luckesi (1996; p. 82) para que a função diagnóstica seja possível é preciso considerar um momento de investigação com vistas a somar situações de defasagens encontradas na aprendizagem e assim poder auxiliá-la em seus consideráveis avanços. Isto significa que:

o princípio básico e fundamental para que ela venha ser diagnóstico. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhora da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupado com o crescimento do educando.

Entende-se que a função diagnóstica permite ao professor descobrir as razões das situações de deficiências da aprendizagem, a fim de que sejam tomadas medidas “terapêuticas” para corrigir ou eliminar obstáculos para o professor, bem como favorecer uma tomada de decisão quanto à modificação ou não do processo de ensino, de maneira que atenda aos objetivos propostos.

Enfatizando um quadro de mudanças na avaliação da aprendizagem, percebe-se a função diagnóstica retratada como uma mudança de postura nos ramos da avaliação, que soa como um instrumento de estágio de aprendizagem tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, no qual, está inserido o discente.

Atualmente a função diagnóstica da avaliação está alcançando o privilégio das tendências pedagógicas voltadas para a transformação social, isto só ocorre em razão de interesses e compromissos dirigidos para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

É preciso ressaltar que hoje a avaliação deve ser vista como uma busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na diminuição de novas oportunidades de conhecimento . Não pode ser encarado

como sem princípio na descentralização , gerando um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo , avaliando, refletindo, questionando e buscando uma perspectiva construtivista de avaliação. Como afirma Hoffmann apud Fernandes (1996: p. 35), “avaliar é acompanhar a construção do conhecimento “.

É de fundamental importância frisar neste contexto de transformação da prática que a avaliação torna-se um instrumento de aprendizagem quando o professor utiliza as informações conseguidas para planejar suas intervenções, propondo procedimentos que levam os discentes a atingir novos patamares de conhecimento. Essas intervenções podem exigir formas diversificadas de atendimento e alterações de várias naturezas na rotina da sala de aula, no uso do tempo, e do espaço, na organização dos grupos. As informações que o professor colhe nesse processo de avaliação também vão levá-lo a decidir-se pelo atendimento individualizado em grupo ou coletivo pela inclusão de novas atividades ou materiais.

No entanto, para debruçar-se com esse olhar sobre as produções dos discentes, o professor precisa ter clareza dos objetivos a respeito do seu trabalho até onde quer chegar. Na verdade, ao avaliar cada produção do discente, o professor deve fazer uma comparação entre o que o discente faz ou fez e o que esperava que ele fizesse, soubesse, ousasse, ou seja, em qualquer situação de avaliação, todos temos em mente um ou vários parâmetros que servem de medida para apreciar o que está sendo avaliado. Assim é preciso ter bem claros os pontos de chegada que se espera que os discentes alcancem – mesmo que seja para se surpreender de que os tenham ultrapassado.

É importante ainda considerar as condições em que a atividade foi feita (em que momento, com que organização da classe, em quanto tempo, utilizando que materiais, o que facilitou, o que dificultou e outras coisas) pois suas condições interferem nos resultados obtidos.

Hoffmann (1991: p. 18) nos mostra na reconstrução da prática avaliativa, a fundamental importância na postura do “questionamento” do educador:

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador

sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Vale ressaltar nessa abordagem que a avaliação assim trabalhada passa a ser concebida e usada a favor da aprendizagem do discente como instrumento auxiliar do professor, processando-se continuamente com a função diagnóstica e como acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o que está bem claro na citação de Hoffmann (1991: p. 17), “avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização , questionamento, reflexão sobre a ação.

CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO

Em virtude de uma qualidade de ensino, decidiu-se apontar para estudo esta questão por considerá-la extremamente relevante: A formação do professor que muito tem haver com o sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem , bem como a prática avaliativa desenvolvida na escola, quer pública ou particular.

Alguns autores brasileiros após vários estudos com docentes, afirmaram, que os relatos e observações transcritos por professores, dão expressivo testemunho da percepção grave com relação à grande dificuldade representada pela avaliação escolar e a falta de preparo específico que todos sentem para exercer bem as tarefas avaliativas até parece que na formação do professor, pouco se cuida da preparação no que diz respeito à avaliação como se a mesma não merecesse atenção especial.

Só a prática já não é mais suficiente quando pragmatizada pedagogicamente. Assim, a teoria atrapalha a prática e esta dificulta o trabalho teórico, como conseqüência, como diz Damasceno (1997), apud Fernandes (1996: p. 24), temos “ uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só pode se efetuar através da prática”.

Esse relato nos faz perceber que antes não era necessário ao docente ter um bom preparo intelectual, mas também que sem essa exigência o profissional de educação perdeu a sua identidade e passou a ser conhecido como um profissional desqualificado para o pleno exercício de cidadania que tem, no dizer de Fernandes (1996: p. 24):

... poucas possibilidades de vir a ser um profissional que questiona a realidade, que pergunta pelo sentido de sua prática ou que assuma uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Será, contudo, e isso é fundamental para a reprodução do sistema, um profissional submisso ao poder dominante.

Há o descaso com a educação, no contexto político, econômico e cultural, tornando o ensino defasado e sem compromisso com a qualidade. A universidade é consciente dessa realidade, no entanto, continua omissa e passiva, formando os futuros mestres do nosso País.

O sistema de ensino, direcionado pelos detentores do poder está incluso num modelo social conservador que vem se utilizando da escola para difundir sua ideologia e suas concepções de avaliação conservadora e reprodutora da sociedade que aí está. Conta com uma pedagogia produzida por ele próprio como afirma Luckesi (1996) que traduz e define o processo ensino aprendizagem, como um dever-se e proceder na avaliação, sem explicitar suas verdadeiras funções, as modalidades possíveis e, sobretudo, os seus efeitos. Dessa maneira escola e pedagogia caminham garantindo a integridade do sistema de ensino vigente.

Apoiada, muitas vezes, em currículo pontos nos quais, geralmente, os conteúdos e a avaliação aparecem prescritos como obrigações cumpridas, a universidade parte para a ação formadora de professores, moldadas em diretrizes determinadas pelo próprio sistema de ensino.

Fernandes (1996: p. 25) aponta que:

A formação e a prática especialista em educação, portanto, levou o educador a se alienar em relação ao saber que ele poderia produzir, construir e se estabelecer uma divisão interna na escola entre que os executam a educação...

Na referida ação se processam os conhecimentos teóricos não reflexivos, dissociados da prática pedagógica. As didáticas especiais são ministradas com um mero receituário formal e receptivo que não se revisam nem se atualizam, sem dar relevância aos elementos didáticos como norteadores da prática educativa tornando-se vazias e sem efeitos.

E para contextualizar, Fernandes (1996: p. 25) aponta que os:

Pensadores da educação (técnicos) não passavam de meros executores. Até hoje, o quadro não mudou muito e o corpo docente

parece ter permanecido um corpo de executores, tal foi a influência positiva e da ideologia instrumental na práxis educativa.

Percebe-se, que outro aspecto negativo na formação do professor é constituído pelos estágios perpasses de deficiências pedagógicas, que em geral, são realizadas na própria sala de aula, tirando do futuro educador a oportunidade de conviver e observar de perto o aluno, percebendo suas reações, sentimentos e interesses bem como, vivenciando a heterogeneidade existente no cenário escolar.

Devido a real constatação da heterogeneidade reinante do universo escolar, os futuros professores necessitam, ser bem informados, orientados e preparados para ensinar a lidar com os desníveis sociais e culturais do alunado, coisa que a universidade, na sua função formadora não tem feito. Se agisse segundo o ideal poderia evitar que a atitude do professor em relação ao aluno das camadas populares, fosse pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade, mas que acreditasse na sua potencialidade e criasse condições favoráveis ao seu bom desempenho.

Considerando a formação profissional de educadores como uma questão básica relevante para sua melhor atuação, tanto no processo ensino-aprendizagem como na prática avaliativa, faz-se necessária uma reformulação desses cursos de modo que venham a formar professores esclarecidos, competentes e críticos, capazes de assumir e de executar com eficiência suas atividades pedagógicas, pois como nos diz Franco (1995) apud Fernandes (1996: p. 26) é de fundamental importância para a avaliação – educação, em todos os níveis:

O entendimento humano da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São fatos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionadas por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente.

De acordo com Perrenoud (1999), propõe-se considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Na maioria das turmas, essa regulação coletiva é acompanhada de intervenções mais individualizadas: o professor atende particularmente alguns alunos, vigia-os mais de perto, auxilia-os com mais freqüência, dá a eles explicações extras, segura-os depois da aula, orienta-os para certos recursos de apoio (obra de referência , professores auxiliares, aulas de reforços). Estamos, sem dúvida, bem distantes da pedagogia sistematicamente diferenciada, necessária para lutar de modo eficaz contra o fracasso escolar e as desigualdades.

Para ser um profissional competente, é necessário estar sempre atualizado em busca de conhecimento, aplicando as habilidades do saber identificar, priorizar e resolver problemas individuais ou em grupo, formulando as perguntas certas, sendo atencioso no saber ouvir e responder efetivamente aos comentários durante a conversação. Ter uma atitude como saber aplicar uma motivação externa enfrente do desafio que desenvolve, procurando conhecer a realidade onde estar inserido e se aprofundar na sua área de atuação que é a sua identidade.

Ao comentar sobre a formação do professor e avaliação, neste capítulo, percebe-se a importância no contexto político, econômico e cultural, que não tem contribuído, seguindo uma avaliação conservadora.

Nesse contexto, fica claro a responsabilidade de todos os segmentos sociais, adeptos de uma sociedade democrática, exigir o cumprimento pelo Estado, dos dispositivos legais, referentes à educação e, que é papel das comunidades locais participar nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização das universidades , como forma de garantir uma educação de qualidade que possa ter continuidade, mesmo com as mudanças, que ocorre no quadro político.

A formação profissional de educadores é essencial uma reformulação desses cursos de modo a formar professores competentes, críticos e conscientes da avaliação formativa associada a uma aprendizagem de qualidade com uma avaliação contínua no processo de ensino.

Percebe-se, que a avaliação só assumirá seu verdadeiro papel quando for conduzida para a missão de diagnosticar e informar sobre as reais dificuldades do sistema como um todo, servindo, portanto, como ponto de partida para reorganização e reconstrução do processo, visando um melhor rendimento, reduzindo desta maneira, o índice de reprovação ou fracasso escolar.

Ainda questionando, a avaliação qualitativa não é tarefa fácil. O professor deixa de ser um mero coletor de dados quantificáveis e torna-se alguém que utiliza sua experiência, sua visão interpretando os fatos dentro de um quadro referencial de valores, que fundamentam sua postura como educador. Esse quadro referencial de valores pode ser estabelecido a partir de análise de todos os professores para que os julgamentos feitos por eles sejam coerentes e levem a uma situação mais justa para o discente.

CONCLUSÃO

Numa avaliação processual, de forma contínua proposta pelos autores estudados abrangendo vários aspectos do discente e a recuperação se desenvolve paralelamente, acompanhando o processo ensino-aprendizagem.

Está clara a necessidade de um aprofundamento sobre a avaliação da aprendizagem por parte dos professores para que possam reconduzi-la às suas verdadeiras funções no processo de ensino-aprendizagem.

A contribuição do professor para reduzir o fracasso escolar consiste em fazer da avaliação, algo mais produtivo, sendo necessário para isso, adotar critérios de desempenho esclarecedores e compatíveis com a realidade onde está inserida. Juntamente com a universidade, os professores assumem um compromisso real com a construção do conhecimento do discente, fazendo-o participar de sua educação como um ser auto-determinado, atuante, crítico, capaz de construir seus próprios rumos.

Para a adoção de uma postura produtiva, em prol de uma educação transformadora, é indispensável o aprimoramento da formação de professores, para o que eles devem estar em constante processo de atualização, a respeito das práticas pedagógicas.

Avaliação é uma prática pedagógica, que indica ao educador os caminhos e os faz refletir sobre sua ação. Atribuir-lhe funções classificatória e seletiva, estamos desvirtuando-a em sua função básica, deslocando a responsabilidade do ensino para a avaliação. As vezes, os educadores ficam alheios, apegando-se, cada vez mais, do ensino tradicional, em vez de juntos buscarem soluções para recuperar as dificuldades existentes quanto às novas maneiras de conduzir o ensino-aprendizagem, pois o papel da escola é fornecer subsídios que auxiliem o trabalho pedagógico, garantindo a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade.

Com este estudo verifica-se que a avaliação tem um papel mais amplo do que o mero julgamento do aproveitamento escolar do discente, o qual deve ser avaliado em função de toda uma teoria de ensino-aprendizagem.

Compreender a natureza política da avaliação é tarefa urgente do educador engajado na luta pela democratização do ensino. A partir dessa compreensão, ele poderá desvelar as contradições e equívocos teóricos existentes na prática avaliativa, construindo um “novo significado” para a avaliação que a transforma num fenômeno definido no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VEIGA. I. P. A. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva: Campinas,1966

NOLL, V. Introdução às Medidas Educacionais. São Paulo: Editora Pioneira, 1957.

FERNANDES, DOMINGOS, da primeira à quarta geração de avaliação caracterizado por Guba & Lincoln (1989).

[http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-](http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=em%7Cpt&u=http://www.usp.edu.au./users/taylori/readings/4thgen.htm)

BR&langpair=em%7Cpt&u=http://www.usp.edu.au./users/taylori/readings/4thgen.htm agosto, 2009.

FERNANDES, M. E. A. Avaliação Escolar: um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania. Coordenadoria de avaliação e inovação educacional – Secretaria da Educação do Estado do Ceará, abril, 1996.

LUCKESi, C. C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Editora São Paulo, 1996.

HOFFMANN, J. L. Avaliação Mediadora: uma prática em construção na pré-escola à universidade. 6 Ed. Porto Alegre, 1996.

BLOOM, M. B. S. ET al. Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre; Gloso 1997.

VIANNA. H. M. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador, introdução à avaliação educacional: editora São Paulo: IBRASA, 1989.

AQUINO, J., Groppa, et al (org). Erro e Fracasso, na Escola: alternativas teóricas e práticas. 6 Ed. Editora São Paulo: Sumus, 1997.

SANT'ANNA, L. M. Planejamento do Ensino e Avaliação. Porto Alegre; Sagra, 1988.

PERRENOUD, PHILIPPE. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.