

MARIA TEREZINHA MARQUES SIQUEIRA

SISBI/UFU



1000203759

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM
LICENCIATURAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA/UFU - 2001

Maria Terezinha Marques Siqueira

Abord
3/13/01
2013
11/12/01

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM
LICENCIATURAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU para Defesa de Dissertação no Programa de Mestrado em Educação, sob a Orientação da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

UBERLÂNDIA – 2001

SISBI/UFU
203759

ex 1

0071-90160
FU-00012949-1

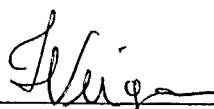
Universidade Federal de Uberlândia
BIBLIOTECA

S615p Siqueira, Maria Terezinha Marques
Práticas avaliativas no ensino superior: um estudo com licenciaturas / Maria Terezinha
Marques Siqueira. – Uberlândia, 2001.
100f. : il.
Orientador: Ilma Passos Alencastro Veiga.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa em Mestrado em
Educação.
Bibliografia: f. 89 – 95.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Cursos de licenciatura – UNIPAR. 3. Universidade
Paranaense – UNIPAR. I. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em
Educação. II. Título.

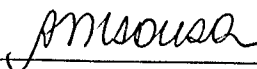
CDD: 370.1523

Dissertação defendida e aprovada, em 19 de dezembro de 2001, pela banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga



Prof^ª. Dra. Ana Maria Costa Souza



Prof^ª. Dra. Sandra Vidal Nogueira

Ao meu esposo Luiz Almiro Siqueira, e aos meus filhos Alexandre, Adriano e Luiz Fernando, pelo amor de todos os momentos e paciência na livre marcha dos dias.

Divido pois, com vocês, o mérito desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Registro meu eterno agradecimento a todos que colaboraram direta ou indiretamente, para a concretização deste estudo e, de maneira muito especial:

A Deus por ter-me feito acreditar que a concretização de um sonho é possível desde que com amor e determinação.

À minha Professora e Orientadora Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga, que com sua disposição, atenção e carinho, impulsionou-me a transpor mais um degrau.

A Universidade Paranaense – UNIPAR por acreditar e apoiar a realização deste trabalho.

À minha amiga Eliane pela amizade, estímulo e companheirismo. Que tudo o que vivemos e aprendemos seja luz para nossos caminhos...

Minha gratidão a todos os meus professores do Mestrado em Educação que contribuíram para minha formação científica.

Aos colegas do Mestrado pelo companheirismo e pelas tantas experiências que vivemos juntos, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO.....	1
1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	8
1.1 Concepções de Avaliação Autoritária	9
1.2 Avaliação Emancipatória.....	17
2 TRILHAS METODOLÓGICAS	30
2.1 A Instituição	33
2.2 Os Interlocutores.....	36
2.3 Instrumentos Utilizados	37
2.4 Coleta, Análise e Interpretação dos Dados.....	39
3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA VOZ DO PROFESSOR E DO ALUNO	41
3.1 Concepção e Prática da Avaliação da Aprendizagem Desenvolvida pelos Professores	42
3.2 Percepções dos Alunos obtidas por meio das Entrevistas	52
3.2.1 Concepção de avaliação.....	53
3.2.2 Instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação.....	57
3.2.3 Ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem.	63
3.2.4 Pontos positivos e negativos da avaliação.....	68
3.2.5 Qualificação do professor e suas implicações na prática pedagógica	75
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
BIBLIOGRAFIA.....	92
APÊNDICES.....	96

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre a prática de avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes nos cursos de Licenciatura. O universo da pesquisa foi constituído por um total de 39 (trinta e nove) docentes que trabalham com alunos concluintes dos Cursos de Licenciatura da UNIPAR – Sede – Umuarama, no 2º semestre do ano 2000, sendo que muitos exercem suas funções em um ou mais cursos. Participaram da amostra da pesquisa, como sujeitos, doze professores das diferentes áreas de ensino, que foram selecionados levando em conta aqueles que trabalham nas disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino e sessenta e cinco alunos concluintes do ano 2000. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados junto aos professores foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, e para os alunos utilizou-se de entrevista estruturada, realizada em pequenos grupos, separadamente por Curso de Licenciatura. Esse processo permitiu estabelecer dados comparativos no conjunto dos discursos dos professores e alunos. Nos capítulos iniciais discutiu-se as concepções de avaliação da aprendizagem, com base nos pressupostos da concepção autoritária e emancipatória da avaliação. Constatou-se que a prática de avaliação da aprendizagem dos cursos de Licenciatura pesquisados, encontra-se centrada na medida, classificação e verificação do rendimento do aluno. A identificação das provas e testes escritos apontam para uma concepção da prática autoritária da avaliação. Aponta-se como sugestão de melhoria da prática avaliativa uma concepção emancipatória de avaliação como diagnóstico contínuo da aprendizagem que, ao contrário da avaliação autoritária, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento para a autonomia dos alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade pesquisada. Na tentativa de transformações reais e efetivas, a prática da avaliação proposta nessa pesquisa busca superar as relações de poder centralizadas no professor e na instituição, para conquistar um espaço democrático de participação coletiva, onde a organização e o planejamento pedagógicos estejam voltados para uma prática emancipatória, direcionada à formação global dos alunos.

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect about the practice of learning evaluation developed by teaching staff in the degree's course. The research's universe was formed per total of 39 (thirty-nine) teachings that work with finishing students of UNIPAR degree's courses- Centre- Umuarama, in second semester in 2000 (two thousand), in spite of this exercise their functions in one or more courses. Take part of the research's sample, as subjects, 12 (twelve) teachers of different areas of teaching, which were selected considering those who work in the subjects of Methodology and Teaching's Practice and sixty-five finishing students on 2000. The instruments utilized to collect data with the teachers, was a questionnaire with objective and subjective questions, and to the students were utilized structured interview, carried out in small groups, separately per degree's course. This process permitted establish compare data on the set of teacher's speech and student's speech. On the beginnings chapters was discussed the conceptions of learning's evaluation, with basis in the presupposes of authority and emancipated conceptions from evaluation. Was noticed that the practice of learning evaluation from degree's course researched, is focused on measure, classification and verification of student's performance. The exam's identification and written tests point out to a conception of authority practice of evaluation. It's pointed as a improvement suggestion of the estimate's practice on emancipatory conception of evaluation like a continuous diagnostic of learning that, by the opposite of authority estimate, constitute in a dialectics moment from the process of move forward in the development of action and growth to student's authority from the degree's courses of the researched University. On the attempt to real and effective transformations, the evaluation practice offer in this research look for to overcome the power relationships centralized on teacher and institution, to win a democracy space of collective participation, where the organization and educational planning were turn rounded to an emancipatory practice, directioned a global graduation's students.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa constitui-se numa tentativa de socializar o saber sistematizado, gerado na prática, numa relação estreita com a riqueza teórica acumulada e disponível para a compreensão do aprender a fazer melhor a avaliação e a formação de uma nova cultura de avaliação caracterizada pela prática transformadora.

Primeiramente, julgo necessário alguns esclarecimentos a respeito da minha trajetória profissional como professora da disciplina de Currículo de Educação Básica no Ensino Superior e como Orientadora Educacional no Ensino Médio, objetivando melhor orientar a compreensão do trabalho a partir de uma experiência vivenciada no Magistério. Boa parte desta pesquisa corresponde a muitos caminhos percorridos como educadora e estudiosa do assunto.

No ano de 1971, concluí o Magistério e comecei a trabalhar como professora primária na Escola Parigot de Souza, na zona rural em Jaguapitã - Paraná, em classe multiseriada. Os alunos de minha turma apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas tinham disposição e muita vontade de aprender para mudar a história de suas vidas. Eu tinha grandes sonhos e não via naquele lugar perspectivas para realizá-los porque, já naquela época, ganhava pouco como professora.

Em 1972 prestei vestibular para ingressar no Curso de Pedagogia no Cesulon em Londrina. Fui aprovada, iniciei o curso, mas por motivos pessoais não foi possível dar prosseguimento aos estudos.

De 1973 a 1979 trabalhei como professora primária no Município de Curitiba onde residia na época. Nesse período prestei concurso nas redes Estadual e Municipal de Curitiba e fui aprovada para assumir efetivamente o cargo de professora primária. Assim, dei continuidade a minha jornada, agora como profissional concursada.

No ano de 1980 fui convidada para fazer parte da Equipe Pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Aceitei o convite e permaneci nessa função por dois anos, trabalhando com os professores da Rede Estadual do Paraná.

Minha carreira profissional foi bem recortada. Em julho do ano de 1982, mudei para a cidade de Umuarama Paraná e passei a exercer a função de chefe do Setor de Recursos Humanos e Pedagógicos no Núcleo Regional de Ensino.

Nesse mesmo ano, retomei meus estudos, e fiz opção de retornar ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Umuarama, hoje Universidade Paranaense – UNIPAR. Concluí o curso e optei pelas habilitações em Magistério de 1º e 2º Graus, Orientação Educacional e Administração Escolar de 1º e 2º Graus.

Minha trajetória acadêmica deixou-me inquietações quanto à prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Alguns eram questionadores e desenvolviam seu trabalho de forma criativa, outros pareciam estar alienados do fazer pedagógico, e suas aulas eram preparadas em fichinhas amareladas pelo tempo, com conteúdos frágeis, pedagogicamente desinteressantes.

A prática da avaliação desenvolvida refletia um caráter de medida da capacidade de memorização, e além disso, utilizavam a avaliação como forma de

demonstrar o seu poder de decisão sobre os destinos dos acadêmicos, e isso me incomodava, pois sempre procurei tratar os assuntos de educação com uma visão democrática voltada para a formação do professor que, como profissional necessita aprender a avaliar.

Ao contrário das minhas convicções a respeito da avaliação da aprendizagem de caráter democrático, deparava-me com um processo autoritário de medidas e classificação do aluno, dando ênfase aos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do processo de construção do conhecimento.

No ano de 1989, fui convidada para minha primeira experiência como professora universitária. Não foi muito fácil para mim, porque chegara o momento de não praticar o que eu condenava no meu curso de graduação. Nesse sentido, procurei preparar minhas aulas com muito cuidado, e consciente da relevância da avaliação, questionava a inadequação dos processos das práticas avaliativas que se embasavam numa prática pedagógica coercitiva, punitiva e, muitas vezes, eram utilizadas como um instrumento de poder e barganha pelos professores para qualificação e seletividade dos alunos. A reflexão sobre estes aspectos, propiciaram-me a autocrítica necessária acerca de como poderia contribuir para minimizar àqueles problemas.

Posso afirmar que não foi necessário realizar muitas reflexões para perceber que a formação pedagógica oferecida pelos professores nos Cursos de Licenciatura em quase nada contribuía para que os alunos, quando habilitados, assumissem uma postura consciente de avaliadores comprometidos com processo ensino-aprendizagem para a transformação.

Ao meu ver, estudar a avaliação em uma perspectiva transformadora significa situá-la como elemento de um ensino democrático aquele que forneça não só o acesso das classes populares a Educação mas, acima de tudo, a sua permanência no sistema de ensino. Significa articular a avaliação a um projeto educacional para a formação do aluno como cidadão crítico, participante e autônomo, cuja apropriação significativa e crítica do conhecimento constitui o objetivo do processo ensino-aprendizagem, que não se antagoniza, ao contrário, caminha na direção da construção desse cidadão.

Significa, então, nesta perspectiva, reconhecer o aluno e o professor como sujeitos sócio-culturais dotados de identidade própria, com gênero, raça, classe social, visões de mundo e padrões culturais próprios, a serem levados em consideração nas práticas pedagógicas e avaliativas, tendo em vista uma apropriação efetiva e significativa do conhecimento.

Existe uma reflexão crítica nacional sobre a temática da avaliação desde o início dos anos 80, no entanto, o sistema de avaliação desenvolvido na universidade, muito pouco tem mudado e os professores ainda continuam avaliando de forma tradicional.

Entendo que a mudança não se concretiza de uma vez, mas vejo a necessidade de se caminhar com pequenos passos assumidos coletivamente. Atualmente, existe uma certa pressão em torno dos professores universitários apontando para a necessidade de mudança.

O novo ideário pedagógico, ressalta a importância do processo contínuo de avaliação, em que os resultados da avaliação da aprendizagem resultem na

contribuição de uma reflexão problematizadora coletiva, concebida como prática social capaz de mediar o saber escolar com o saber vivido dos alunos.

Assim, a escolha pelos Cursos de Licenciatura, justifica-se pela minha formação e atuação no Curso de Pedagogia e por exercer a função de Coordenadora de Ensino dos Cursos de Graduação da UNIPAR – Sede – Umuarama, onde pude constatar que até o presente momento, apesar das discussões sobre a temática, ainda inexistente o acompanhamento sistemático das práticas avaliativas realizadas pelos docentes na universidade.

Por outro lado, os problemas percebidos no processo avaliativo e vivenciados nas práticas pedagógicas dos professores desta Instituição, levou-me a optar pela realização deste estudo e, se possível, subsidiar a Instituição na tomada de decisões para possíveis mudanças nos cursos de formação de professores.

Para tanto, busco nessa pesquisa responder aos seguintes questionamentos: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem que fundamentam as práticas dos professores nos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UNIPAR – Sede – Umuarama? Como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nesses cursos? Como se concretizam as práticas avaliativas dos professores na sala de aula? Há indícios de avanços, de mudanças, de novas configurações verificados nas práticas avaliativas dos professores nos cursos de formação de professores? Essas indagações suscitam reflexões relevantes sobre a prática avaliativa da aprendizagem nos Cursos de Licenciatura da UNIPAR – Sede – Umuarama.

O objetivo geral dessa pesquisa é refletir sobre a prática de Avaliação da Aprendizagem desenvolvida pelos docentes nos Cursos de Licenciatura da UNIPAR – Sede – Umuarama.

A partir do objetivo geral são os seguintes objetivos específicos: a) analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que fundamentam as práticas avaliativas nos cursos de formação de professores em nível superior; b) caracterizar e analisar as práticas avaliativas nos cursos de formação de professores em nível superior; c) propor ações necessárias à melhoria da qualidade do processo avaliativo, subsidiando a Instituição na tomada de decisões no que se refere a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores.

Com a preocupação de buscar respostas para as questões da pesquisa, o presente trabalho apresenta-se estruturado da seguinte forma:

No capítulo I – analiso as concepções de avaliação da aprendizagem autoritária e emancipatória ressaltando que a avaliação é um campo de estudos que historicamente se apresenta sob diferentes abordagens. Tais abordagens possibilitam compreender o próprio conteúdo da avaliação, desvelando o momento conceitual e sua trajetória no espaço da ação educacional.

No capítulo II – abordo a metodologia da pesquisa, destacando os procedimentos utilizados para analisar como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Paranaense – UNIPAR – Umuarama – Sede.

No capítulo III – apresento as percepções e concepções dos diferentes interlocutores, buscando compreender nessa relação os pontos convergentes e

divergentes da prática avaliativa desenvolvida e evidenciada pelos professores e alunos dos Cursos de Licenciatura pesquisados.

Considero os indícios de avanços, de mudanças, de novas configurações verificadas nas práticas avaliativas dos professores, sugerindo uma proposta de avaliação baseada na concepção emancipatória.

1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem vem se constituindo um sério problema educacional desde há muito tempo. A partir de década de 60, no entanto, ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontam para um sistema de avaliação classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica.

Mais recentemente, a avaliação está também muito em pauta em função das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas ou privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. Entendo, todavia, que a discussão sobre avaliação não pode ser feita de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido num projeto social mais amplo.

É com a intencionalidade de situar no espaço da educação brasileira, os diferentes estudos sobre avaliação e seus determinantes para o processo de aprendizagem, é que o presente capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a avaliação no pensamento pedagógico nacional.

Nesse capítulo, apresento dois enfoques para compreender e aprofundar as discussões sobre a avaliação. Primeiro, a concepção de avaliação autoritária. Segundo, aponto os pressupostos da avaliação emancipatória.

1.1 Concepções de Avaliação Autoritária

Inicialmente, busco nos estudos de Saul (1988) identificar os “focos de atenção”, que para a autora compõem os indicativos da avaliação. Esse primeiro “foco de atenção” é centrado na concepção de avaliação enquanto rendimento mensurável ou seja, medida capaz de testar o aproveitamento dos alunos através de instrumentos desdobrados em testes objetivos, instruções programadas, estudos dirigidos que predominaram no ideário pedagógico até meados dos anos 70, sustentados pelos postulados da psicologia behaviorista ou comportamentalista.

Nessa concepção de avaliação o professor tinha a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno fosse maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforço e custos. As etapas de ensino, assim como os objetivos intermediários e finais, eram decididos com base em critérios que fixavam os comportamentos de entrada e aqueles dos quais o aluno deveria exhibir ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo enfoque caracterizado por Saul (1988) é o curricular. Esta vertente foi substancialmente respaldada pelo sistema educacional oficial através da legislação educacional (Lei 5692/71) que normatizava o sistema de avaliação a partir do currículo, ou seja, a verificação do rendimento escolar agrega o currículo como elemento constituinte da avaliação. Os manuais curriculares assumem um papel instrumentalizador para a verificação da aprendizagem, restando ao professor a função de operacionalizar os guias curriculares no trabalho com os conteúdos

escolares. A verificação do rendimento do aluno está atrelada ao domínio do conteúdo curricular.

O terceiro enfoque, apontado por Saul (1988) analisa os processos avaliativos utilizando-se das correntes “quantitativas e qualitativas”. De acordo com ela, as correntes quantitativas produzem material instrumental para proceder a avaliação de modo a manter-se o mais próximo possível da objetividade e, ao mesmo tempo fornecer dados mais seguros no que diz respeito a eficiência/eficácia na verificação da aprendizagem.

A vertente quantitativa se consubstancia no aparato burocrático que a instituição de ensino legitima como sistema de avaliação, e a burocracia presente no caráter instrumental do sistema avaliativo quantitativo fortalece os aspectos simbólicos e culturais da avaliação de desempenho.

Essas diferentes linhas de estudo evidenciam que a avaliação é tema tratado no contato entre professores e alunos, porém de forma autoritária. De acordo com Villas Boas (2000, p.141) [...] *sua função mais freqüente é a de classificar e não de diagnosticar: [...] assim, o trabalho começa com a perspectiva do fracasso, e não com a do sucesso.* Isso gera a insatisfação, a indisposição e desmotivação do aluno e acaba por tornar-se punitiva.

A avaliação autoritária é usada como um instrumento de poder que encontra o seu espaço garantido na própria instituição de ensino. O poder disciplinador da avaliação também gera um saber especial - a aprendizagem da submissão e da dependência. Pode-se dizer então, que esse exercício de poder passa a ser um meio de controle e dominação para documentar as individualidades dos acadêmicos.

Os efeitos do autoritarismo pedagógico no processo avaliativo tem contribuído sobremaneira para estigmatizar o aluno, pois a previsão do professor sobre seu êxito ou fracasso tende a concretizar-se. Para Luckesi (1995), a avaliação da aprendizagem, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entende-se que a avaliação não deve se processar num vazio conceitual como demonstra a concepção autoritária, mas estar dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Luckesi (1996) afirma que a concepção de avaliação que perpassa a sala de aula é autoritária por ser a manifestação da própria estrutura educacional da sociedade que se organiza hierarquicamente em diversos níveis e setores.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. *A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade* (Luckesi, 1995, p.28). O autor afirma que o autoritarismo, é elemento necessário para garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária.

As relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola se organiza e funciona. E, dentre os aspectos específicos da instituição de ensino em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação. Segundo Foucault (1979, p. 166): *É preciso deixar claro que a*

lógica do exame não surge apenas na escola: é toda uma sociedade disciplinar - que está sendo constituída.

A avaliação de cunho autoritário, pertence à essência da perspectiva de sociedade alienada, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. A avaliação é, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto das instituições. Nessa mesma direção Hoffmann (1998) afirma o seguinte:

O que se precisa questionar, no meu entender, são as concepções que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela (Hoffmann, 1998, p.13).

A busca por padrões de mensurações objetivos e uniformes da concepção autoritária é um dos maiores entraves do processo avaliativo que vise respeitar a individualidade do aluno.

Para Saul (1988), a presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação não se dá apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação também está presente, de modo geral, quando se persegue outros alvos de avaliação, como, por exemplo, currículos, programas educacionais, cursos e instituições. Para dar conta de solicitações dos órgãos superiores da administração, por iniciativa de instituições privadas de pesquisa, ou ainda para cumprir propósitos acadêmicos, avaliadores e/ou os seus

auxiliares adentram as instituições de ensino em busca de dados que respondam a seus planos. Assim sendo, consultam livros de matrícula, planos de ensino, relatórios, produtos de trabalho de alunos, fichas de registros acadêmicos e prosseguem aplicando questionários, formulários, realizando entrevistas e fazendo observações em salas de aula, alheios ao que se constitui realmente um processo avaliativo.

Saul (1988) complementa afirmando que tais situações resultam em imagens ameaçadoras a respeito da utilização dos resultados da avaliação, e os agentes escolares percebem-se invadidos em seu cotidiano, totalmente à mercê de um avaliador poderoso ou de uma administração burocrática. Essas descrições e análises são os sinais marcantes de uma postura positivista impregnada nas abordagens quantitativas da avaliação autoritária, que tomaram por empréstimo os pressupostos das ciências naturais na pesquisa e privilegiam, assim, o modelo mecanicista da produção do conhecimento.

É em nome de um saber competente que os avaliadores investem-se do poder realizando atividades avaliativas que, na grande maioria dos casos, servem a propósitos exclusivamente formais, fazendo parte de uma rotina dos órgãos ou agências que decidem os rumos dos programas educacionais (Saul, 1988, p.51).

Assim, a concepção autoritária de avaliação considera a educação como um processo tecnicista. Assume a diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção pedagógica. Nesse sentido afirma Saul (1988, p.44), [...] *a avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente*

estabelecidos foram alcançados. A avaliação cumpre uma função de apoio ao planejamento em detrimento ao processo de ensino, conduzindo a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.

Na visão de Lima (1994), com a pretensão de conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno para a submissão e adequação a padrões e normas comportamentais estabelecidas no interior das instituições. A palavra do professor não aceita a discussão, o 'bom aluno' é o aluno submisso e, deste modo, o prepara para a passividade e para a dependência.

Sem negar que os procedimentos avaliativos têm poder e, efetivamente, moldam as condutas dos alunos, ressalta-se o caráter conflituoso desse processo, que não se mostra totalmente eficiente e não se dá sem resistência por parte dos alunos. Daí, apesar do contínuo trabalho dos professores para que os alunos acatem e cumpram as ordens, nem sempre obtêm sucesso (Saul, 1988, p. 45).

De acordo com a autora, na concepção autoritária da avaliação a desobediência do aluno é punida por meio de baixos conceitos, o que pode levá-lo à reprodução e até ao convencimento de que é capaz de adaptar-se à escola. Entretanto, embora não registrada em qualquer documento, há na instituição de ensino uma expectativa de um certo percentual de aprovação dos alunos, e os professores procuram corresponder a ela. E, assim, alunos com conceitos baixos decorrentes das más condutas conseguem, muitas vezes, recuperar esse conceito, pois acabam sendo criadas maneiras de possibilitar-lhes isso.

Despontam, assim, para os alunos, meios de contornar esse controle que lhes possibilitem, embora com maior dificuldade, conseguir o conceito necessário para aprovação. Citam-se, como exemplo, os trabalhos e exercícios extras, propostos

pelo professor, que, se realizados pelo aluno, convertem-se em um conceito de maior valor. De forma semelhante, situam-se os estudos de reprodução do conhecimento, que se têm constituído, na maioria das vezes, em uma oportunidade para o aluno melhorar o conceito, mas não necessariamente o nível de aprendizagem.

A avaliação autoritária [...] *propicia a formação de reação estereotipada, de automatismo, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos* (Mizukami, 1986, p. 14). Na visão da autora, o aluno apresenta com freqüência, compreensão apenas parcial do conteúdo aprendido.

O processo avaliativo desenvolvido no cotidiano das universidades, estruturadas a partir da concepção autoritária de ensino, se caracteriza por uma metodologia de aplicação de provas e atribuição de notas e ou conceitos, critérios de aprovação/reprovação, tendo como componente decisivo os resultados, o produto obtido, as notas e as provas funcionam como redes de segurança *em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos* (Hoffmann, 1994, p. 17-18).

Desta forma pressupõe-se uma concepção de avaliação unificadora, com programas minuciosos, rígidos e coercitivos, exames seletivos, investidos de caráter sacramental, que para Mizukami (1986, p.17), [...] *o método de recitação e as espécies de conteúdo ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento*.

Na visão de Hoffmann (1994), a ênfase dada, pelo ensino tradicional à aquisição de informações e demonstrações transmitidas pelo professor, configura

um ritual avaliativo em que a obrigatoriedade da realização de provas e a atribuição de notas para fins de registro burocrático, alcançam um significado próprio para classificar e selecionar os alunos. A concepção autoritária de avaliação, portanto, se reduz a um sistema classificatório que reforçando a “cultura da repetência e da evasão” que garantem historicamente a manutenção de uma escola para poucos na realidade educacional brasileira.

O sistema avaliativo autoritário é pautado por uma visão de ensino centrado na intervenção do professor, visto que o mesmo é o agente do processo e o aluno um ouvinte que aprenderá a partir dos exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. Nesta situação a avaliação é:

Realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc, que evidenciam a exatidão da reprodução da informação [...] O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural (Mizukami, 1986, p. 17).

A avaliação autoritária, portanto, é centrada no aluno, que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela própria universidade. Entretanto tais expectativas, preestabelecidas, não levam em conta as características dos alunos enquanto um grupo social plural e concreto.

De acordo com Lima (1994), a questão de como tornar os conteúdos de ensino mais interessantes e significativos para o aluno, parece não estar presente na concepção autoritária da avaliação. Para essa autora, os depoimentos dos profissionais que atuam na universidade, como os dos alunos, apontam a avaliação

como uma ação unidirecional no seu foco e no seu processo, ou seja: de todos os elementos integrantes do processo escolar, só o aluno é sistematicamente avaliado, e essa avaliação concretiza-se exclusivamente pelo julgamento que o professor faz do aluno.

É preciso compreender que o grande entrave da avaliação autoritária, é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação, na medida em que a universidade assume a tarefa de separar os “aptos dos inaptos”, os “capazes dos incapazes”.

A grande questão que se coloca então, é que a avaliação deve ser tratada de acordo com o seu papel pedagógico (recurso de reorientação do processo ensino-aprendizagem), e não como um instrumento de controle e de poder sobre o aluno, pois esse é o papel da avaliação autoritária.

1.2 Avaliação Emancipatória

Tão importante quanto o quê, e como avaliar, são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia, devem se referir, também a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional. Essas medidas se referem ao acompanhamento individualizado do aluno feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, os trabalhos extras e outras que cada universidade pode criar, ou até mesmo a

solicitação de profissionais externos à universidade para debate sobre questões emergentes ao trabalho.

De acordo com Romão (1999, p. 101), a avaliação da aprendizagem [...] *é um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e ritmos específicos*. Para o autor, a avaliação da aprendizagem propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo.

Os resultados da avaliação da aprendizagem do aluno, devem contribuir para uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida junto ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. *Neste sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro 'círculo de investigação' do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento* (Romão, 1999, p. 102).

Buscando compreender os vínculos sociais que determinam o processo educacional, os pressupostos da avaliação emancipatória se direcionam ao contexto sócio cultural numa dimensão histórica e o processo de avaliação da aprendizagem é então concebido como prática social capaz de mediar o saber escolar com o saber vivido dos alunos.

Na literatura pedagógica brasileira sobre a problemática da avaliação escolar, Luckesi (1996) discute a perspectiva de uma avaliação qualitativa e a necessidade de construir sua proposta de avaliação diagnóstica. Seus postulados enfatizam a necessidade de ampliar o processo de democratização do acesso escolar, a permanência do aluno na escola e a conseqüente terminalidade escolar, bem como a apropriação ativa do conteúdo escolar, como condição inerente a uma proposta de

avaliação diagnóstica e qualitativa. Aborda ainda que uma proposta de avaliação diagnóstica e qualitativa, manifesta relação com a questão da democratização do ensino que está relacionada, por sua vez com a permanência e terminalidade, processos internos da escola, onde a avaliação desempenha um papel importante auxiliando o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. De acordo com o exposto, Veiga (1995, p. 32) ressalta que:

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

A avaliação emancipatória não se direciona para a classificação do educando, mas sim, para garantir o processo de aprendizagem do mesmo. Outro aspecto relevante apontado por Veiga (1995), é o de conceituar a avaliação em sua forma democrática, onde o trabalho docente esteja voltado para um amplo diagnóstico e tomada de decisão, que permite ao processo de ensino e aprendizagem formas contínuas de novos encaminhamentos. Na visão de Luckesi (1996), o elemento essencial para que se dê à avaliação um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. *Para não ser autoritária, e conservadora, a avaliação terá que ser diagnóstica, ou seja deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos a serem perseguidos* (Luckesi, 1996, p. 43).

Os estudos de Luckesi (1996) caracterizam uma definição de avaliação centrada em três variáveis articuladas entre si, isto é, “juízo de qualidade”, “dados

relevantes” e “tomada de decisão”. O autor explicita que a avaliação se constitui como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Portanto, essas variáveis podem ser assim definidas [...] *o ‘juízo de qualidade’ vai reportar-se aos níveis de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade com que o educando aprende determinado conteúdo escolar* (Luckesi, 1996, p. 43).

Estes níveis de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade devem estar fundados sobre “dados relevantes” da realidade concreta do processo de aprendizagem dos alunos para assim processar-se a “tomada de decisão”. A função da avaliação articula ainda outras funções porquanto:

[...] a função de propiciar a auto-compreensão tanto do educando quanto do educador, de seus níveis e condições de aprendizagem; a função de motivar o crescimento para o educando, pelo reconhecimento de onde está e pela conseqüente visualização de possibilidades; a função de aprofundamento da aprendizagem, na perspectiva de que os alunos aprendam e se desenvolvam; a função de auxiliar a aprendizagem (Luckesi, 1996, p. 176-177).

A avaliação diagnóstica pressupõe uma concepção de prática pedagógica transformadora cujos princípios formativos são decorrentes da análise crítica do contexto sócio-político em que vivem os sujeitos, neste caso, alunos, professores, comunidade escolar e familiar. O ato emancipatório de avaliar não se determina pelo julgamento seletivo e punitivo dos alunos, Luckesi afirma que:

A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos (Luckesi, 1996, p. 82).

Nesta perspectiva, o ato de avaliar deve remeter para as mudanças a serem desencadeadas a partir da constatação dos aspectos considerados falhos e/ou deficientes do processo, a medida em que o professor tenha a condição de reconhecer quais são os pontos em que se fazem necessárias as correções ou retomadas que viabilizem o processo de emancipação do aluno.

Para Saul (1988) compreendendo que os objetivos educacionais enunciam mudanças de comportamentos que o professor espera que se operem nos educandos, a avaliação emancipatória constitui-se num processo por meio do qual, busca-se o estabelecimento do grau em que tais mudanças podem estar realmente ocorrendo.

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não (Saul, 1988, p. 25).

A afirmação acima, torna-se válida, se a avaliação considerar as mudanças de comportamento e o objetivo básico da educação. Portanto, a avaliação emancipatória envolve mais do que meras apreciações acerca do que o aprendiz pode estar conseguindo; vai além, analisando todo o percurso das atividades de aprendizagem, do nível de domínio e da qualidade obtida pelos alunos, nos seus conhecimentos, hábitos e atitudes.

De acordo com Esteban (2000), a concepção de avaliação diagnóstica se coloca numa dupla perspectiva: inicialmente, tentar despertar o querer mudar em

todos, através de uma crítica ao problema, para possibilitar o desequilíbrio, o acordar, o aprofundamento da compreensão, a tomada de consciência da contradição; em seguida, a partir de um redirecionamento de perspectiva, oferecer alguns subsídios para orientar concretamente os que querem realmente mudar (os que estão abertos, o que estão dispostos a abrir mão do uso autoritário da avaliação), tornando-a emancipatória.

Para Luckesi (1995), a avaliação é sempre diagnóstica. Mesmo quando seu objetivo é tomar decisões sobre a promoção do educando para outra série, o professor está fazendo avaliação diagnóstica, ou seja, apreciando suas reais possibilidades de enfrentar ou não as exigências dos estudos subsequentes e organizando informações que possam ajudar os professores que irão receber esse aluno.

A avaliação diagnóstica é desenvolvida ao longo dos primeiros contatos do professor com a classe, no início do ano letivo. A avaliação diagnóstica inicial é importante para conhecer bem os alunos: é um momento de observá-los cuidadosamente e registrar as observações, para poder planejar as primeiras intervenções. Luckesi (1995, p.81) afirma que:

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Assim, o diagnóstico inicial possibilita o mapeamento da classe e oferece pistas para o planejamento.

Há muito para se refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida,

sobre sua forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer.

Para Souza (1997) refletir sobre essas diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento é a tarefa do avaliador. Não para encontrar respostas definitivas ou absolutas, mas para delinear caminhos, estratégias de aprendizagem, para formular novas perguntas que complementem e enriqueçam suas hipóteses iniciais, para desenvolver uma ação de reciprocidade com o seu aluno, no sentido de ensiná-lo e, ao mesmo tempo, aprender com ele.

Hoffmann (1998) salienta que a avaliação diagnóstica deve estar sempre norteada pela proposta pedagógica, tanto no que se refere à concepção e eixos centrais das áreas do conhecimento quanto aos pontos de chegada, pois faz parte do trabalho como um todo. Sabendo onde se quer chegar, e como, o professor pode fazer uma avaliação emancipatória que não o leve a classificar os alunos mas, sim, indicar caminhos para o trabalho. *Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica* (LuckesI, 1995, p.82).

Na tentativa de transformações reais e efetivas, a avaliação diagnóstica busca superar as relações de poder centralizadas no aparato burocrático institucional, para conquistar um espaço democrático de participação coletiva, onde a organização e o planejamento pedagógico estejam voltados para uma prática avaliativa emancipadora e direcionada à formação plena da cidadania.

A partir dos pressupostos de uma avaliação emancipatória, novos enfoques podem ser trabalhados buscando romper com os elementos seletivos da avaliação autoritária, na qual o professor exerce um poder de repressão sobre o aluno.

A ação avaliativa emancipatória é essencial à docência no seu cotidiano pois, propicia o repensar/transformar a prática de sala de aula e, ao mesmo tempo, implica num processo de interação educador e educando. Essa interação ocorre num engajamento pessoal onde a ação do educador é mais significativa e comprometida com a formação consciente do educando.

Para Saul (1988), a avaliação destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

O compromisso principal da avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua [...] *própria história e possam gerar as suas próprias alternativas de ação* (Saul, 1988, p. 61).

A avaliação, portanto, entendida como aspecto relevante do processo ensino-aprendizagem, deve implicar sobremaneira numa preocupação incontestada do professor e do aluno no tocante ao “controle” das ações do ensinar/aprender. Indo ao encontro do exposto, Luckesi afirma que:

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontecem com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisões sobre o castigo mas decisões sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (Luckesi, 1986, p. 139).

Nesta perspectiva, a avaliação considera mais o qualitativo, valendo-se não apenas dos dados que podem ser medidos, observados através de testes e provas, mas sim, utilizar esses dados, dentro de um contexto mais abrangente, enriquecido pelo desenvolvimento do professor e do aluno.

Luckesi (1996) ressalta que avaliar não é verificar a reprodução, mas fornecer condições para que o aluno crie algo de novo. A avaliação deve ser o momento de questionar, de problematizar, de “hipotetizar” o que já foi visto. O professor deverá criar formas de avaliações que levem em consideração o raciocínio do aluno, sua capacidade de produzir novos conhecimentos e se auto-avaliar.

É importante que a avaliação seja praticada no sentido de analisar o que os alunos aprenderam, ou o que lhes falta ainda para aprender e para avaliar o que precisa ser modificado, de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No entender de Villas Boas avaliar significa:

[...] orientar o aluno em toda sua trajetória de aprendizagem, valorizando-se seus acertos e minimizando suas dificuldades momentâneas. Significa analisar todas suas produções, apresentando-lhe, prontamente, os devidos comentários e observações. Significa dar-lhe oportunidade de refazer seus trabalhos e atividades, para que atinja plenamente os objetivos do plano. Significa avaliar seu desempenho, atendo-se aos objetivos formulados e divulgados, sem a introdução de critérios casuísticos. Significa praticar a avaliação diagnóstica. Significa, enfim, comprometer-se com a qualidade do trabalho de cada aluno. A meta será o sucesso de cada um (Villas Boas, 2000, p.150-151).

É importante que o professor reflita sobre as decisões que irão auxiliá-lo a organizar o trabalho pedagógico, utilizando os subsídios da avaliação no sentido de comprometer-se com a trajetória escolar do aluno.

Como a avaliação envolve o rastreamento e acompanhamento das evidências sobre as aprendizagens conseguidas pelos alunos, é necessário que o professor imprima na execução da avaliação, um caráter processual que permita, ao mesmo tempo, proporcionar condições apropriadas à expressão pelo discente do aprendido.

De acordo com Saul (1988), a avaliação emancipatória como método de buscar e obter evidências necessárias ao controle e acompanhamento do processo educativo, objetiva melhorar o ensino e a aprendizagem a partir do momento em que o professor passe a realizar a autocritica de seu próprio trabalho e usar uma concepção de avaliação que lhe possibilite reconhecer o que foi ou não aprendido, que estratégia não funcionou e o que deve ser replanejado e revisto no trabalho.

É importante que os docentes tenham clareza teórico-prática a respeito dos fins da avaliação para que a mesma não se transforme apenas numa forma de atribuição de notas ao final de cada bimestre, em obediência restrita ao que dispõe muitos dos sistemas de avaliação ultrapassados de caráter somatório de cunho autoritário e sim, a partir da análise da realidade, possam ser tomadas decisões sobre o que fazer no sentido de superar os problemas constatados; perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a superá-la.

Segundo Saul (1988), desde que os professores trabalhem com o intuito de imprimir nas experiências de edificação dos resultados, ações mais democráticas, planejando e executando as avaliações com base na análise crítica e ética dos resultados, discutindo-os com seus alunos e consigo mesmo, advirá a melhoria e a qualidade pertinente do trabalho que estiverem realizando.

Para Luckesi (1996), o avanço na prática da avaliação, implica na superação das inseguranças, não apenas de ordem metodológica por parte do professor, mas fundamentalmente na prática de uma avaliação de julgamento de valor e juízo. Assim, o que deve interessar às Universidades, é que verdadeiramente os discentes aprendam e saibam como utilizar os conhecimentos adquiridos. É necessário, portanto, diagnosticar as causas das deficiências e ou dificuldades apresentadas pelos discentes no processo ensino-aprendizagem e procurar saná-las. Cumpre aqui lembrar Saul:

Nessa perspectiva, o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações (Saul, 1988, p. 55).

Atos como os de planejar, executar e avaliar, devem se caracterizar por ações de parcerias entre todos os profissionais da Universidade, com o propósito de promover as mudanças necessárias na instituição, na educação e na sociedade, numa perspectiva de uma práxis processual de avaliação para a emancipação. Caso contrário, ficará a Universidade divorciada de seu compromisso maior, o de promover a educação e a formação social dos discentes.

Para Saul (1988) é importante que o educador descubra por meio de uma ação emancipatória e transformadora, a essência e a realidade dos atos de ensinar e aprender, tornando-os atos verdadeiramente processuais e de crescimento, de melhoria, de superação e de transformação da prática da avaliação.

Segundo Perrenoud (1999) pode-se conceber a avaliação como observação, interpretação e acompanhamento de forma processual dos objetivos, verificando

como estão os resultados, bem como o nível de excelência das ações e seus efeitos dos alunos na Universidade. Para este autor, é de uma análise crítica dos dados colhidos, que advirão as informações sobre as quais as decisões serão tomadas acerca das alternativas de solução das deficiências apresentadas pelos discentes em suas aprendizagens ou pelo professor em relação ao ensino.

No entender de Saul (1988), quando se cumpre de fato o planejado, avaliando e acompanhando passo a passo o desenvolvimento das atividades, o professor estará oportunizando a constatação dos acertos e a detecção das deficiências e ou bloqueios, facilitando deste modo os reajustamentos pertinentes, que deverão ser executados em tempo hábil para as conseqüentes adequações aos objetivos enunciados e trabalhados. Desta maneira, os comportamentos almejados e considerados durante o processo ensino-aprendizagem, poderão ser efetivados conforme o esperado.

Perrenoud (1999) afirma que na vida diária do seu exercício profissional, o docente deve averiguar a aprendizagem obtida pelos alunos e apurar até que ponto os alvos pré-estabelecidos estão sendo atingidos. Assim, estará avaliando o processo ensino-aprendizagem numa concepção transformadora caracterizando o compromisso pedagógico do professor.

Tomando as elucidações conceituais expostas até aqui, acredito que a avaliação da aprendizagem será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com o aprender do educando. A prática da avaliação embasada numa pedagogia preocupada com a emancipação, deverá estar

atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

É importante lembrar que tão clara é a rotina da prática de avaliações praticadas sem quaisquer critérios, ou com procedimentos meramente técnicos e autoritários, que os fracassos cotidianos dos alunos se caracterizam por um trabalho que perde o sentido de sua finalidade principal - o de ensinar e o de aprender significativamente.

A avaliação da aprendizagem numa concepção emancipatória possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de fundamentos teóricos, políticos e sociais democráticos. Assim, o resultado deve ser compatível com a teoria e com a prática pedagógica que o professor claramente está utilizando, para encaminhar o aluno à construção da sua cidadania.

Parafraseando Villas Boas (1996) é preciso refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem e também da necessidade de compreendê-la em todas as suas dimensões, para que norteie a essência dos atos de ensinar e aprender, tornando-os verdadeiramente processos de crescimento, de melhoria e transformação.

A partir das considerações já levantadas nessa pesquisa, acredito que se faz urgente a avaliação da própria avaliação praticada atualmente nas Universidades, como ponto de partida para se repensar e reorganizar o processo pedagógico como um todo.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS

Preparei-me para a realização desta pesquisa fazendo uma revisão bibliográfica, sobre questões ligadas à avaliação, desde sua concepção, complexidade e amplitude até os mais simples procedimentos e métodos utilizados nas avaliações do processo ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Utilizei também, da minha própria experiência profissional para a realização deste trabalho, por ter sempre vivido e participado do mundo da educação e estar sobretudo, cotidianamente em contato com o contexto escolar como professora de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da UNIPAR – Sede – Umuarama.

Neste estudo, optei pela pesquisa qualitativa. Nessa abordagem predomina a utilização de entrevistas livres, debates, questionários, análises de depoimentos e observação do ambiente natural como fonte de dados. Os procedimentos da pesquisa foram gerados na própria ação, num processo, que por diversas vezes foram sendo revistos e reformulados, com vistas à perseguir os objetivos propostos.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.05), [...] *o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa*. Assim, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos

participantes. Cinco características básicas configuram o conceito de pesquisa qualitativa:

[...] 1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento supondo contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;* 2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos;* 3. *A preocupação com o processo é maior do que com o produto;* 4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;* 5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* (Ludke e André, 1986, p. 11-13).

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto, e constante do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada. Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo do tempo sejam efetivamente planejadas.

Num primeiro momento, a pesquisa consistiu basicamente em investigar se as minhas preocupações com relação às práticas avaliativas do processo ensino-aprendizagem, questões do meu estudo, ecoavam também entre professores e alunos dos Cursos de Licenciatura da UNIPAR – Sede – Umuarama, visando definir as possibilidades e limites da proposta e de sua execução.

Num segundo momento da pesquisa optei pela elaboração de instrumentos de apoio como: roteiro de entrevistas com os alunos previamente selecionados, e posteriormente a montagem do cronograma para a realização dos questionários para os professores.

Todas as entrevistas foram por mim preparadas e conduzidas, foram gravadas e transcritas em documento próprio para posterior análise abrangendo cerca de 65

(sessenta e cinco) alunos. Os dados das entrevistas foram compilados e organizados para a sistematização e análise.

Como se trata de pesquisa qualitativa, procurei estar em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada, realizando um dedicado trabalho de campo, procurando presenciar e investigar o maior número de situações em que meu objeto de estudo se manifestasse, sem no entanto, permitir que ocorresse qualquer tipo de intenção ou manipulação de minha parte. Fiquei atenta para o maior número possível de elementos presentes nas situações vivenciadas, para melhor compreensão do problema estudado.

A sistematização dos dados em nível dos alunos foi feita de acordo com os seguintes passos: a) transcrição das falas dos alunos, separadamente por curso de licenciatura, em documento próprio; b) identificação de aspectos comuns das falas em todos os cursos; c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos; d) levantamento das categorias mais amplas; e) listagem de sugestões sobre os cursos; f) síntese das principais tendências evidenciadas.

A sistematização dos dados dos professores identificou alguns aspectos tais como: a) concepção de avaliação; b) instrumentos mais utilizados nas práticas avaliativas; c) sugestões de ações para melhoria da qualidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem; d) pontos positivos e negativos da avaliação realizada; e) sugestões para melhoria das práticas avaliativas nos cursos pesquisados.

2.1 A Instituição

A instituição pesquisada foi a Universidade Paranaense – UNIPAR. A Universidade tem sua trajetória histórica marcada por três etapas importantes, a primeira nos remete a 1972, ano que surgiu na condição de faculdade isolada, com autorização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, a Segunda etapa em 1990 com a junção das faculdades isoladas em faculdades integradas da APEC e a terceira etapa em novembro de 1993 as Faculdades Integradas da APEC – FIAPEC, foi reconhecida como Universidade Paranaense UNIPAR, através da Portaria MEC nº 1580, de 09/11/93 que definiu as condições para a sua consolidação em uma universidade regional multicampi.

A Universidade Paranaense – UNIPAR, se apresenta no Estado do Paraná como uma de suas maiores expressões educacionais, contando no ano de 2001 com um total de 20.084 alunos matriculados em 122 cursos de graduação e habilitações e 1.584 alunos em cursos de pós-graduação.

Pelo seu caráter multicampi, a UNIPAR com Unidade na Sede da cidade de Umuarama, abriu novas fronteiras com as Unidades-Campi de Toledo, Guaíra, Paranavaí, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão (apêndice 01) abrangendo quase todo o noroeste e já penetrando pelo sudoeste Paranaense e Sudeste do Mato Grosso do Sul.

Sustentando todo este crescimento, a UNIPAR conta com um corpo técnico-administrativo e de apoio de 890 funcionários e um corpo docente de 973 professores, sendo 97 doutores, 124 doutorandos, 218 mestres, 241 mestrandos, 174

especialistas, 119 graduados em disciplinas curriculares e 110 profissionais em atividades de supervisão de estágios nos diversos cursos.

Desde 1972 a UNIPAR reconhece que a educação exerce um papel decisivo nas estratégias de aprimoramento da integração regional, portanto, desde sua criação está compromissada com a qualidade de formação de professores para suprir a carência da região de profissionais titulados necessários às escolas públicas e privadas oferecendo os seguintes cursos de licenciatura em 2001 no Campus-Umuarama – Sede e nas Unidades Campi de Toledo, Guaíra, Paranavaí, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro I - Cursos de Licenciatura das Unidades/Campi da UNIPAR – Ano de 2001

Curso de Graduação	Números de alunos matriculados nas Unidades/Campi da UNIPAR-Ano de 2001							
	Umuarama	Toledo	Guaíra	Paranavaí	Cianorte	Cascavel	F.Beltrão	Total
Ciências - Hab. Em Biologia	159	165	-	-	-	-	-	423
Ciências - Hab. Em Matemática	280	-	-	-	64	-	-	344
Ciências Biológicas	202	272	-	150	125	339	-	1088
Educação Física	296	325	-	-	-	-	-	621
História	162	-	-	-	-	419	93	674
Letras Pot./Esp. e respectivas Literaturas	105	-	-	250	-	-	-	355
Letras Pot./Ing. e respectivas Literaturas	621	-	-	-	242	231	-	1094
Matemática com ênfase em Informática	225	172	136	-	-	146	-	679
Pedagogia -Hab.1 Sup.Escolar.	-	61	26	-	-	76	-	163
- Hab. 2 Magistério nas quatro primeiras Séries do Ensino Fundamental.	177	467	215	-	-	151	90	1100
-Hab.3 Orientação Educacional	92	-	-	-	-	-	-	92
Psicologia	350	-	-	-	-	229	-	579
Química Industrial	71	-	-	-	-	-	-	71
Total Geral	2.740	1.462	377	400	431	1.591	183	7.184

Fonte: Diretoria Executiva de Gestão da Dinâmica Universitária

2.2 Os Interlocutores

O universo da pesquisa foi constituído por um total de 39 (trinta e nove) docentes que trabalham com alunos concluintes dos Cursos de Licenciaturas da UNIPAR – Sede – Umuarama no 2º semestre do ano 2000, sendo que muitos exercem suas funções em um ou mais cursos. Participaram da amostra da pesquisa, como sujeitos, 12 (doze) professores das diferentes áreas de ensino, que foram selecionados levando em conta aqueles que trabalham nas disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino conforme quadro abaixo:

Quadro II – Professores dos Cursos de Licenciatura – Ano 2000

Cursos	Professores dos cursos	Professores selecionados	Disciplinas que ministram
Pedagogia	09	05	Conteúdos e Metodologia de História e Geografia Conteúdos e Metodologia de Ciências Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa/Artes Conteúdos e Metodologia de Matemática Metodologia da Alfabetização
Letras	06	03	Metodologia e Prática de Ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio Metodologia e Prática de Ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental/Médio
Matemática	06	02	Matemática Aplicada e Analítica Metodologia e Prática de Ensino Cálculo Diferencial Integral II
Ciências Biológicas	08	01	Metodologia e Prática de Ensino em Biologia
Psicologia	10	01	Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar
Total	39	12	

Fonte: Secretarias Acadêmicas dos Cursos de Licenciatura da UNIPAR

De um total de 575 (quinhentos e setenta e cinco) alunos concluintes dos Cursos de Licenciaturas da UNIPAR – Sede – Umuarama foram selecionados, como sujeitos da pesquisa, 65 (sessenta e cinco) alunos matriculados no 2º semestre do ano 2000, uma vez que esse total representa aproximadamente 15% dos alunos concluintes dos Cursos de Licenciatura pesquisados conforme quadro abaixo:

Quadro III – Alunos Concluintes e Selecionados – Ano 2000.

Curso	Concluintes	Selecionados
Pedagogia	162	17
Letras	247	25
Matemática	88	10
Ciências Biológicas	58	08
Psicologia	20	05
Total	575	65

Fonte: Divisão de Registro de Diploma da UNIPAR

Dos 08 (oito) cursos de Licenciatura Plena oferecidos pela Universidade foram escolhidos 05 (cinco) haja vista que 03 (três) cursos foram recentemente criados não possuindo concluintes, quais sejam, História, Educação Física e Química Industrial.

2.3 Instrumentos Utilizados

Recorri às minhas experiências e conhecimentos para a compreensão e interpretação dos fenômenos estudados. Segundo Ludke e André (1986, p.31): *A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais dos pesquisados, feitas durante, a fase de coleta de dados.*

Através de questionários compostos de questões abertas e fechadas (apêndice 02) investiguei sobre idade sexo, formação acadêmica, publicações, participação em

congressos, seminários e produção acadêmica dos professores selecionados. Nas pesquisas qualitativas é importante a utilização desse instrumento que permite o aprofundamento das informações obtidas. Também demonstra na linguagem dos sujeitos, seu retrato, seu modo de ser e sua experiência de vida acadêmica e profissional.

A aplicação dos questionários aos professores teve a ciência prévia dos coordenadores dos cursos e visou identificar a concepção teórico-prática de avaliação, possíveis fragilidades e indícios de avanços nas práticas avaliativas dos professores dos cursos de licenciatura da UNIPAR.

Utilizei, também, de entrevistas coletivas junto aos acadêmicos dos cursos de licenciatura como instrumento básico de coleta de dado, visto que nas pesquisas qualitativas a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho. Realizei as entrevistas com os alunos concluintes das Licenciaturas/2000 com roteiro previamente elaborado com questões provocativas, onde não houve imposição de uma ordem rígida das questões. Desta forma, os entrevistados discorreram sobre o tema proposto com base nas suas próprias informações e formação, de maneira autêntica, e num clima de respeito aos valores dos entrevistados.

As entrevistas (apêndice 03) foram realizadas em pequenos grupos de alunos de 06 a 10 (seis a dez) separadamente, por curso de licenciatura, com duração prevista de 2 (duas) horas, feitas num encontro informal e descontraído. As entrevistas foram gravadas com autorização do grupo, e teve como objetivo identificar a concepção de avaliação, tipos de instrumentos utilizados na avaliação da

aprendizagem pelos professores dos Cursos de Licenciatura, bem como as formas de recuperação e divulgação dos resultados.

Para a fiel construção dos dados, todos os instrumentos da pesquisa foram testados previamente e analisados com o maior rigor para que sua cientificidade fosse preservada não escamoteando os resultados.

2.4 Coleta, Análise e Interpretação dos Dados

Para a análise e interpretação dos dados coletados procurei captar o essencial referente à prática da avaliação da aprendizagem de cada professor e aluno participante da pesquisa no conjunto de seus discursos.

Foi possível identificar alguns aspectos tais como: a concepção de avaliação, instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação, ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem, pontos positivos e negativos da avaliação, propostas para a melhoria das práticas avaliativas dos professores dos Cursos de Licenciatura da UNIPAR – Sede – Umuarama.

Esse processo permitiu-me estabelecer dados comparativos entre os professores e alunos, agrupando-os e separando-os por convergências e divergências em relação aos seus discursos. Para tanto, foram construídos quadros das respostas dos professores e transcrição dos discursos dos alunos para uma análise descritiva. Nesse trabalho fiquei limitada ao objetivo da pesquisa que aponta para a reflexão

sobre as práticas avaliativas nos Cursos de Licenciaturas da UNIPAR – Sede –
Umuarama.

3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA VOZ DO PROFESSOR E DO ALUNO

Este capítulo tem um duplo propósito, examino a concepção de avaliação dos professores dos Cursos de Licenciatura, procedendo a análise dos questionários respondido para o entendimento da prática de avaliação desenvolvida por eles. Posteriormente, analiso as entrevistas dos alunos concluintes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR.

Essas análises têm como objetivo apreender as percepções e concepções dos diferentes interlocutores que permitam responder as questões-chave levantadas pela pesquisa: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem que fundamentam as práticas dos professores nos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UNIPAR - Sede - Umuarama? Como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos Cursos de Licenciatura? Há indícios de avanços, de mudanças, de novas configurações verificados nas práticas avaliativas dos professores nos cursos de formação de professores?

3.1 Conceção e Prática da Avaliação da Aprendizagem Desenvolvida pelos Professores

Tabela 1 – Conceção de Avaliação

Respostas	Total	%
Avaliar o rendimento para detectar pontos negativos	01	8,4
Processo de reconhecimento do ensino na aprendizagem e reforço de conteúdo, o aluno estuda para a prova	02	16,8
Processo que permite diagnóstico da aprendizagem.	04	33,6
Instrumento que oferece condições de replanejamento de ações.	05	42,0
Processo que dá a medida e/ou qualidade da aprendizagem, verifica o nível de aprendizagem do aluno		
Total	12	100%

Fonte: Siqueira (2001).

Os dados descritos acima, apontam uma concepção de avaliação centrada em medida e rendimento escolar. Verifica-se que a maioria representada por 42,0% destacam que a avaliação é um processo que dá a medida ou qualidade da aprendizagem e serve para verificar o nível de aprendizagem do aluno; 8,4% afirmam que avaliar é detectar os pontos negativos; 16,8% afirmam que avaliar é um processo de rendimento de ensino na aprendizagem e reforço do conteúdo, força o aluno a estudar para a prova; e para 33,6% significa processo de diagnóstico da aprendizagem.

As respostas da maioria permitem compreender que os professores evidenciam uma percepção do processo avaliativo centrado na figura do professor, isto é, a avaliação se constitui no trabalho docente para medir e verificar o nível de aprendizagem dos alunos.

Por esta abordagem, o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, e neste sentido reforçam a abordagem autoritária de avaliação que segundo Luckesi (1996, p.30), [...] *é centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor.* Determina, portanto, uma função classificatória do trabalho docente, isto é, [...] *o julgamento de valor que teria a função de possibilitar nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar em objeto* (Luckesi, 1996, p.37).

Observa-se uma concepção de avaliação classificatória relacionada com a medição e a verificação. Essa análise preocupa, pois os argumentos utilizados colocam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no próprio aluno. Pensar e afirmar, isto é, apoiar o raciocínio e a conclusão em pressupostos individualistas que atribuem o mérito exclusivamente ao esforço individual do aluno.

Esta mesma análise no entender de Cappelletti (1999) está presente na explicação da obtenção do sucesso na sociedade. A lógica do senso comum, por sua vez é impregnada por uma ideologia conservadora de caráter individualista, que coloca sobre o indivíduo todo o poder e a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso. Esta análise conservadora, autoritária mostra-se com outra roupagem, mas do mesmo jeito, dentro da escola, estendendo-se ao processo de avaliação.

Tais considerações não levam em conta os pressupostos da avaliação emancipatória que segundo Saul (1988, p.61) tem dois objetivos básicos: [...] *iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminantes.*

Na concepção emancipatória, a avaliação da aprendizagem deve ter como objetivo primeiro o comprometimento com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do conhecimento do crítico real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão do real. O segundo objetivo aposta no valor emancipatório para os agentes que integram o processo ensino-aprendizagem.

A concepção de avaliação dos professores mescla-se entre princípios mais tradicionais e alguns, apesar de se constituir uma minoria, indicam um avanço metodológico, quando 33,6% dos entrevistados, apontam que o processo avaliativo permite o diagnóstico da aprendizagem que, no entender de Luckesi (1995, 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 utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. A avaliação da aprendizagem, como temos definido em outras ocasiões, nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento e dessa forma não auxilia a construção dos resultados esperados.

O professor ao assumir um compromisso com a avaliação transformadora, deve estar interessado em que o aluno aprenda e se desenvolva. Para cumprir esse objetivo é importante que ele defina como mediação a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais; e para o processo da assimilação ativa desses conteúdos, precisa definir a necessidade de um ensino e de uma aprendizagem sistemáticos, com base na assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias, bem como sua exercitação e aplicação, chegando à inventividade de novos conhecimentos.

Parafraseando Saul (1991, p.63).

A experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo e participante é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória. A par da experiência, é necessário que ele reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

A concepção de avaliação proposta pela autora é contrária à concepção de avaliação autoritária, pois além de objetivar a modificação de um processo, procura eliminar o autoritarismo do professor com imposição de uma metodologia acrítica, em prol de uma análise reflexiva do professor e do aluno.

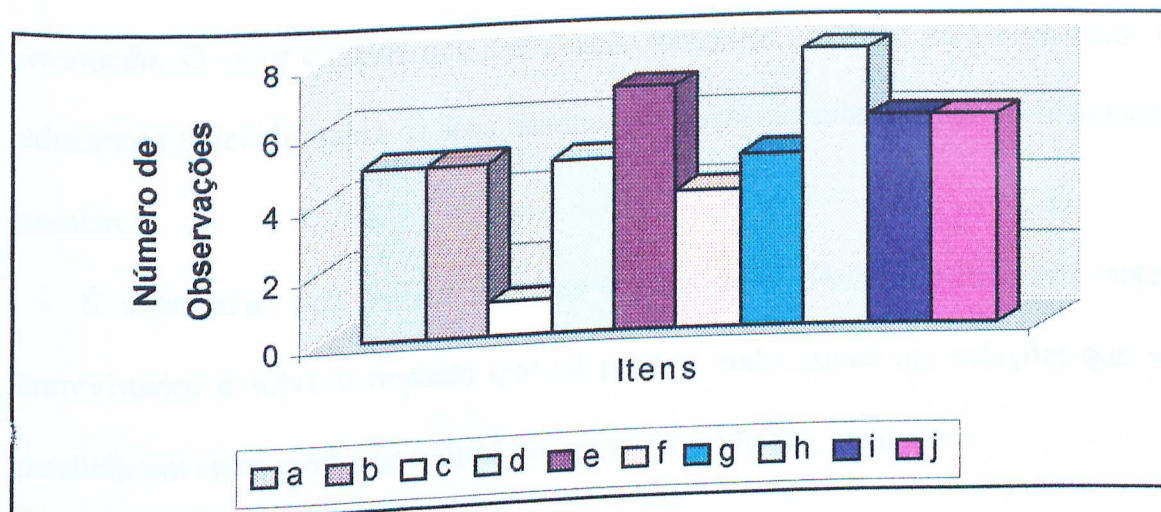
A tabela abaixo demonstra os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação.

Tabela 2 – Instrumentos mais Utilizados pelos Professores no Processo de Avaliação

Respostas	Total	%
a- produção oral individual	5	41,66
b- produção escrita individual	5	41,66
c- teste oral	1	08,33
d- teste escrito	5	41,66
e- trabalho em grupo com exposição oral	7	58,33
f- trabalho em grupo escrito	4	33,33
g- pesquisa bibliográfica	5	41,66
h- prova escrita individual	8	66,66
i- prova escrita em equipe	6	50,00
j- seminários	6	50,00

Fonte: Siqueira (2001).

Gráfico 1 – Instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação



Legenda

a- produção oral individual
 b- produção escrita individual
 c- teste oral
 d- teste escrito
 e- trabalho em grupo com exposição oral

f- trabalho em grupo escrito
 g- pesquisa bibliográfica
 h- prova escrita individual
 i- prova escrita em equipe
 j- seminários

Os indicativos apontados destacam em primeiro plano a prova escrita individual, escolhida como instrumento utilizado pela maioria dos professores entrevistados num total de 66,66%. A esse respeito Romão (1999, p.84) salienta que *[...] nas instituições de ensino predominam a avaliação de conteúdos do soberano instrumento das provas.* Para este autor, sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que as instituições de ensino, socializam através de avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação têm, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos alunos e nem todas são igualmente funcionais para o trabalho pedagógico.

Para Luckesi (1996, p. 165), [...] *em decorrência de padrões históricos sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de provas e exames, o que gerou um desvio no uso da avaliação.* O autor entende que a avaliação tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares.

É importante, pois refletir sobre as origens desse descrédito dos professores entrevistados e sobre o impacto que tal postura pode causar nas relações que se estabelecem entre professor e aluno em nome da avaliação, porquanto:

Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações seguindo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria idéia de avaliação (Barbosa, et al, 1991, p.2).

Observa-se, nessa visão, um compromisso do professor, alienado de uma relação de aproximação com a pessoa do aluno. No entender de Hoffmann (2000, p.143), [...] *o professor dá sua aula, o aluno pega as explicações, cumpre as tarefas.* A hipótese que a autora enuncia é que tal visão de conhecimento está vinculado à prática autoritária da avaliação e complementa:

[...] o professor toma o aluno como objeto do seu conhecimento, ou seja, permaneceu atento aos feitos objetivos. O aluno passa a ser objeto de estudo do professor e ele capta esse objeto a partir de sua percepção sensorial: atributos do aluno observáveis, palpáveis, mensuráveis. O aluno é o que o professor observa sobre ele, fugindo às interpretações subjetivas, coletando dados precisos e o máximo possível fidedignos (Hoffmann, 2000, p.143).

Tal visão de conhecimento é imperativa na prática avaliativa dos professores pesquisados, e pode ser evidenciada também nos aspectos relacionados às ações necessárias para resgatar a qualidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem, onde 8,4% afirmaram ser necessário associar a prova escrita individual ao teste oral; 25,2% propõe a prova somativa quinzenal; e 16,8% objetivos claros de medida de avaliação para as provas escritas individuais conforme tabela abaixo.

Tabela 3 - Quais as ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem

Respostas	Total	%
Introduzir auto-avaliação de professores e alunos	02	16,8
Saber lidar com os erros ao corrigir as provas escritas ou orais	02	16,8
Associar a prova escrita individual ao teste oral	01	8,4
Trabalho de equipe escrito (ação conjunta)	01	8,4
Ajustar os conteúdos ensinados aos conhecimentos dos alunos	01	8,4
Prova somativa quinzenal	03	25,2
Objetivos claros de medida de avaliação para as provas escritas individuais ou em grupo	02	16,8
Total	12	100%

Fonte: Siqueira (2001).

Esses dados revelam que os professores parecem estar comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, dificultando o acesso do aluno ao conhecimento.

A ação avaliativa, enquanto transformadora e capaz de melhorar a qualidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem, ao contrário da avaliação

classificatória, está comprometida com o respeito às suas diferentes características e necessidades educativas dos alunos.

Segundo Luckesi (1996), certas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos; por exemplo, privilegiar objetivos, conteúdos e formas de ensino mais adequados ao trabalho do professor, em detrimento da qualidade do processo avaliativo. Isso faz com que os alunos atribuam cada vez menos sentido ao ato de aprender e estejam, portanto, com uma disposição pior para aprender significativamente, os conteúdos acadêmicos.

Outras formas de avaliação e outros usos dela, ao contrário da proposta dos professores entrevistados, podem ajudar a oferecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos, por exemplo, criar situações de avaliação inicial que permita o ajuste dos conteúdos a serem ensinados aos conhecimentos prévios, fazer da avaliação uma ocasião para ajudar os alunos a regularem melhor seus próprios processos de aprendizagem ou utilizar a informação coletada na avaliação para introduzir mudanças de melhorias e de adaptações na maneira de ensinar. Desta forma, a avaliação passa a ter segundo (Souza, 1993 p. 46), a seguinte finalidade:

Fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face ao projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial do apoio às definições de natureza pedagógica.

Nessa perspectiva transformadora, observa-se um deslocamento do papel e finalidade da avaliação, pois a nova dimensão diagnóstica e interpretativa do

processo avaliativo, estaria auxiliando a reinvenção metodológica capaz de dar respostas aos avanços das ciências na área da educação e a todos os processos de decisão. Concordo com Nóvoa (1993, p. 11) [...] *a avaliação deixou de servir para julgar ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar e, assim, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional*. Tais procedimentos gradativos podem ser aprofundados, através de diálogo que vão desde a conversa solta e livre, até debates organizados, seja no plano individual, seja no plano de reuniões de grupos.

Retornando aos dados da tabela 3, foi possível verificar que alguns professores sugerem alternativas transformadoras e que podem atuar satisfatoriamente na qualidade do processo avaliativo, quais sejam, introduzir a auto-avaliação de professores e alunos; trabalho em equipe; ajuste dos conteúdos ensinados aos conhecimentos dos alunos.

Cada um desses itens merecem ser estudados através da discussão crítica e autocrítica. Momentos de auto-avaliação podem ser trabalhados através de debates entre professores e alunos, nos quais todos possam se expressar sobre a validade das associações e utilizações desses instrumentos. Para transformar a prática da avaliação, é necessário o engajamento de todos, ouvindo-se a voz do aluno e do professor.

No entender de Hoffmann (2000), uma das mudanças para a melhoria da qualidade da avaliação será a ênfase que deve passar a ser colocada, juntamente com os produtos ou resultados nos processos. É pois, tão importante verificar a que respostas o aluno chegou quanto saber os caminhos utilizados para isso, porque os

percursos dizem muito mais sobre o processo ensino-aprendizagem do que as meras respostas colocadas nas avaliações das provas ou testes escritos.

Os indicativos das tabelas 4 e 5 evidenciam os pontos positivos e negativos da avaliação na visão dos professores.

Tabela 4 – Pontos positivos da Avaliação

	Total	%
Respostas	04	33,6
Oferecer diagnóstico do aluno e do professor	01	8,4
Testar o conhecimento	02	16,8
Desafio e faz crescer	01	8,4
Integrar o aluno no processo ensino-aprendizagem	01	8,4
O aluno usa o dia da avaliação para estudar	02	16,8
Instrumento necessário para avaliar a aprendizagem	01	8,4
Verificação do nível de conhecimento. Ponto de partida para reelaboração de conteúdos a serem trabalhados. Conhecimento do aluno	12	100%
Total		

Fonte: Siqueira (2001).

Tabela 5 – Pontos Negativos da Avaliação

	Total	%
Respostas	03	25,2
Mensuração burocrática / medida	03	25,2
Prejudica emocionalmente o aluno	02	16,8
Nem sempre a melhor nota define o melhor aluno	01	8,4
O aluno interessa-se em decorar	01	8,4
Quando há calendário pré-determinado	01	8,4
Quando é classificatória	01	8,4
Clima de terror	12	100%
Total		

Fonte: Siqueira (2001).

Percebe-se que os professores manifestam estar vivendo momentos de insatisfação com relação à prática da avaliação da aprendizagem. Criticam a

avaliação autoritária, mas não conseguem substituí-la por uma abordagem transformadora. Por estarem atuando em cursos que formam profissionais da educação, esta situação merece ser objeto de estudo pelos próprios professores.

Infere-se que em tal insatisfação manifesta-se nas respostas relacionadas aos aspectos negativos da avaliação, como demonstra a tabela 5, na qual os professores referem-se a avaliação como mensuração burocrática – medida; prejudica emocionalmente o aluno; nem sempre a melhor nota define o melhor aluno; o aluno interessa-se em decorar; clima de terror.

O conjunto dos dados apontam a necessidade de criação de uma nova prática avaliativa, interessada na consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias que ultrapassem os limites da técnica classificatória e incorporem a dimensão ética.

Para Esteban (1999), o desenvolvimento do trabalho pedagógico implica interação de pessoas que merecem respeito: alunos, professores, outros profissionais que atuam na instituição de ensino e pais. Para Villas Boas (1996, p.11), *a avaliação pode ser praticada para analisar o que os alunos aprenderam, o que ainda lhes falta aprender e o que precisa ser modificado de modo a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e essa prática tem aspectos positivos relevantes.*

3.2 Percepções dos Alunos obtidas por meio das Entrevistas

As percepções dos alunos obtidas durante as entrevistas, foram organizadas e analisadas por meio das seguintes categorias: processo de avaliação; influência da

prática avaliativa do professor; instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação; ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem; pontos positivos e negativos da avaliação; propostas de melhoria das práticas avaliativas, e até que ponto a qualificação do professor reflete na prática pedagógica.

3.2.1 Concepção de avaliação

Algumas respostas relevantes impõem-se no sentido de clarificar o que seja a concepção de avaliação na visão da maioria dos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura.

Algo muito importante para se delimitar em 2 horas. (Letras)

A avaliação, ao meu ver, deve ser contínua e servir de conhecimento para o aluno e para o professor. (Letras)

Processo pelo qual pode-se conhecer, obtendo resultado de uma série de estudos. (Letras)

A mesma deveria acontecer em várias etapas, não somente numa prova bimestral. (Letras)

Na avaliação deve ser considerada o tipo de aula que foi dada, não adianta cobrar o conhecimento de um assunto se este não foi assimilado e bem passado pelo professor. Ela tem que servir para o professor também. (Biologia)

Na realidade a avaliação não deveria ser em forma de provas, mas sim durante o decorrer das aulas, seminário que é interessante e pesquisas individuais e em grupo. (Biologia)

O aluno deve ser avaliado por responsabilidade, pontualidade, participação, dedicação e interesse. As provas devem ser abolidas, acredito que há outra maneira de se cobrar o saber do aluno. Não que a prova não

seja válida, ela exige que o aluno estude, mas o grito de aplicar é que deve ser planejado. (Matemática)

É uma forma de saber se realmente o aluno aprendeu o conteúdo, mas tendo essa avaliação que ser bem elaborada. (Matemática)

Avaliação é um processo contínuo e metodológico que visa atribuir merecidamente notas aos alunos num processo diagnóstico e elucidativo das necessidades do professor e do aluno. (Letras)

A avaliação é importante para avaliar não somente o conhecimento do aluno, mas também o do professor. (Psicologia)

É crucial para avaliar também a postura do professor. (Pedagogia)

Avaliar é preciso, mas as avaliações que ocorrem hoje nos bancos escolares são ultrapassadas. Para mim a avaliação deve ser contínua e não uma simples verificação de medida da aprendizagem. (Pedagogia)

É algo necessário e serve como referencial para identificar os aspectos relevantes em relação aos objetivos e postura do professor. (Pedagogia)

Avaliação é um instrumento para que o professor possa diagnosticar o que o aluno já aprendeu e para retomar o conteúdo que o aluno ainda não aprendeu. (Pedagogia)

É necessário para indicar a partir de onde o professor deve iniciar o processo da aprendizagem com os seus alunos. (Pedagogia)

O professor deve saber usar a avaliação pois ela vai sempre refletir sua prática. Avaliar é um meio de levar o professor a decidir pelo que importa para si mesmo e para o aluno. (Letras)

Percebe-se nas respostas dos alunos concluintes entrevistados, evidências de compreensão sobre a avaliação que caracterizam uma concepção mais direcionada à totalidade do processo ensino-aprendizagem. Tais indicativos podem ser observados quando os acadêmicos relatam que a avaliação compreende o diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Demonstram, portanto, possuir uma concepção de avaliação decorrente de reflexões e estudos sobre a temática, pois destacam indicativos constituintes de abordagens teóricas como

Luckesi (1996) ao afirmar que avaliar incorpora um processo de diagnóstico contínuo, e está direcionado ao processo de aprendizagem, porquanto a avaliação diagnóstica se constitui:

Como um instrumento de compreensão de estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatória para que se possa avaliar o processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar, ao educador condições de compreensão do estágio em que se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo a avaliação seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação do aluno, mas sim como instrumento de diagnóstico de sua situação. Tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (Luckesi, 1996, p.87).

As respostas dos acadêmicos evidenciam uma concepção de avaliação enquanto reflexão sobre o trabalho docente e, neste particular, destacam os estudos de Hoffmann (1996), entendendo que avaliar é fazer uma reflexão sobre a prática docente, bem como acompanhar o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Para análise desse enfoque é importante considerar o seguinte depoimento:

Avaliar conduz a reflexão da prática do professor e do saber do aluno. A mesma deve ser contínua, não somente através de uma prova bimestral como nos acostumamos no curso. Esse tipo de avaliação só tem a intenção de medir se o conhecimento foi aprendido e só mede parcialmente, só se avalia os erros (Letras).

Sintetizando os depoimentos apresentados, percebe-se a oposição entre a avaliação classificatória e a avaliação emancipatória, no que se refere à concepção

de conhecimento que embasa a prática avaliativa desenvolvida pelos professores desses acadêmicos durante o curso.

Esse processo no entender de Saul (1988) pode permitir que professor e aluno através da consciência crítica, imprimam uma direção às suas ações nos contextos em que se situam, de acordo com os valores que elegem e com os quais se comprometem no decurso de sua historicidade.

Na concepção emancipatória, o desempenho do aluno passa a ser analisado com base numa visão global das tarefas realizadas, a partir de suas respostas e em termos de erros e acertos que se sucedem. Tais pressupostos correspondem com o processo de avaliação que no entender de Hoffmann (1996, p.18) são:

Avaliação é a reflexão transformada 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 de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Os acadêmicos dos cursos de Licenciatura demonstram compreender o processo avaliativo na totalidade das relações pedagógicas, ou seja, é a prática docente e o ato de aprender os elementos constitutivos de um processo avaliativo.

Para Luckesi (1995), a avaliação entendida como crítica do percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção do resultado que planejou produziu, assim como é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação no entender do autor, faz parte do modo de agir do ser humano e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

3.2.2 Instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação

Essa pesquisa preocupou-se com os instrumentos utilizados pelos professores no processo de avaliação. Os discursos dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura apresentam considerações como:

Os professores preferem a avaliação escrita e ainda por cima fazem aquele clima de terror antes da prova. (Psicologia).

Avaliação escrita, teste escrito. Há professores que se sentem bons professores quando a maior parte da sala vai mal (Matemática).

Prova escrita, teste escrito, alguns dão trabalho em grupo (Biologia).

Meus professores dão seminário, entrevista, mas predomina com grande significância a prova escrita no final de cada bimestre e os testes também (Letras).

Verifica-se que apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, a prática da avaliação desenvolvida pelos professores caracteriza-se pela perspectiva tradicional da avaliação ou no dizer de Luckesi (1996, p.25).

A pedagogia do exame sob a qual vivemos possui muitas conseqüências. Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames, não auxilia a aprendizagem do aluno. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem será auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames, ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (Luckesi, 1997, p.25).

Também é necessário refletir sobre o ato de aplicação das provas para os alunos, que podem gerar diferentes reações e sentimentos. Para ilustrar tem-se o seguinte discurso:

As provas, testes, são necessários mas não para punir como meus professores fazem, nem para gerar um alto nível de ansiedade, que só prejudica a aprendizagem. Então só vem o fracasso, o desânimo.
(Psicologia)

Essas colocações apontam para a distância entre a riqueza das propostas teóricas e a precariedade das práticas avaliativas em sala de aula. Riqueza teórica presente na perspectiva emancipatória que concebe a avaliação como um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador articulado como o processo de ensino, transformando-o. Precariedade das práticas avaliativas predominantemente autoritária, na qual avaliação significa medir, atribuir nota a situações de prova como único resultado de aprendizagem, acarretando tensão, ansiedade, fracasso na aprendizagem como se refere uma das acadêmicas concluinte do Curso de Psicologia.

A Pedagogia do exame pedagogicamente não contribui para a melhoria da aprendizagem. A este respeito, Luckesi (1996, p.23) ressalta o seguinte:

[...] também, ao longo da história e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas foi se tornando um feitiço. Por feitiço entendemos uma entidade criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. A avaliação da aprendizagem escolar, além de praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor do

sistema do ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado (Luckesi, 1997, p.23).

Os procedimentos de avaliação previstos pelo paradigma emancipatório, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participativos, porquanto Saul (1988, p.63) salienta que [...] *predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.*

No entender da autora citada, o paradigma emancipatório assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos de um orientador dessas ações. Sua função primeira consiste em promover situações, ou propor tarefas que promovam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte corresponde em estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução da aprendizagem.

A identificação das provas e testes escritos presentes na prática avaliativa dos cursos de Licenciatura e presentes no discurso da maioria dos alunos, apontam os postulados da prática autoritária. Tal perspectiva remete à afirmação de Luckesi (1996, p. 169), ao salientar que:

A prática avaliativa constituída em provas e exames tem por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho dos educandos em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidade mentais, convicções, criatividade) e classificá-lo em termos de aprovação / reprovação... Desse modo provas e exames separam os eleitos dos não eleitos. Assim sendo, essa prática inclui uma parte dos alunos e admite como aceitos uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva (Luckesi, 1997, p. 169).

Entende-se que os instrumentos avaliativos não podem ser analisados e caracterizados como fins em si mesmo no processo de construção do conhecimento, por quanto Mizukami (1986, p. 83), aponta para o seguinte:

O professor deverá igualmente, nos diversos ramos do conhecimento, considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo dos fatos, da validade, é realizada de forma quantitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. A solução apresentada, num determinado ponto da ontogênese, é peculiar a esse estágio em que o aluno se encontra e as fontes de informação com as quais ele pode operar. Não há, pois pressão no sentido de desempenho acadêmico e desempenhos padronizador, durante o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Eis um depoimento importante de uma das alunas concluintes entrevistadas:

Se o professor exige a prova, a gente não se dedica aos conteúdos porque acha interessante, mas porque sabe que terá que fazer uma prova, e que será cobrado somente pelo que errar. A gente estuda porque tem medo daquele momento em que vai ser testado, daí vem a insegurança e o medo... (Psicologia)

É necessário ressaltar o quanto as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, se reduzem a “Pedagogia do exame” que para Luckesi (1997, p. 19) [...] demonstra o quanto o professor utiliza-se das provas como fator negativo de motivação.

Tal afirmação, reafirma o depoimento da aluna do Curso de Psicologia mencionada acima. O aluno dedica-se aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova.

Os estudos de Luckesi (1997, p. 21), continuam explicitando que o trabalho pedagógico numa perspectiva autoritária é:

[...] atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia de ensino e aprendizagem, isto porque, os professores elaboram suas provas para provar aos alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, por vezes ou até em muitos casos, elaboram provas para reprovar seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tem como: ameaças, elaboração de itens de prova deslocados dos conteúdos ensinados em sala de aula, construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado, com uso da linguagem incompreensível pelos alunos.

Os discursos dos acadêmicos concluintes dos Cursos de Licenciatura, expressam justamente os indicativos apontados acima, e neste sentido os mesmos revelam sua contrariedade pela utilização de provas e testes enquanto instrumentos avaliativos da perspectiva autoritária da avaliação.

Assim se expressaram alguns alunos:

Quando vou fazer prova, parece que vou preparada para uma guerra, nunca sei o que o professor vai fazer com o conteúdo que estudei. (Letras)

Na prova tudo fica de cabeça para baixo, e muito mais difícil do que a gente estudou em aula. O pior é o depois, os comentários sobre a prova, se a gente foi mal, daí sim, o professor fica com aquele ar de gozação... (para mim) isso é punição. (Letras)

Não gosto de receber a nota, a gente serve de motivo para chacota. Se tira nota boa é porque colou, se tira nota baixa ai... Não gosto também quando a nota aparece no edital e não temos nem direito de saber se erramos ou porquê erramos. Poucos dão explicações. (Matemática)

Os acadêmicos afirmam, portanto, que não apreciam quando os professores fazem comentários das provas e mesmo quando as provas são feitas para punir.

Neste particular o dizer dos alunos se direcionam a um tipo de trabalho avaliativo que no entender de Nidelcoff (1985, p.80-81):

Faz qualificações sem levar em consideração outra realidade além do rendimento em aula, ignorando as situações intra- escolares que condicionam tal rendimento. Dessa maneira, ele confirma friamente, através de suas notas, as diferenças que a sociedade provoca.

Entrega os trabalhos de volta aos alunos com uma nota determinada sem favorecer qualquer explicação, nem ao interessado nem ao grupo. Os alunos vivenciam a qualificação como algo que se recebe, muitas vezes eles aceitam como justa, outras vezes se revoltam com a nota.

As considerações feitas até aqui, revelam uma perspectiva autoritária da avaliação. O abandono da avaliação tradicional (entendida como a que enfatiza a quantidade e exatidão de informações reproduzida) em favor da emancipatória, aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar como também, [...] *requer mudança na organização do trabalho pedagógico, na gestão da turma, assim como atenção especial aos alunos com dificuldades* (Perrenoud, 1993, p. 177).

Este mesmo autor ressalta que as práticas avaliativas estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino e que a avaliação tradicional de cunho autoritário, impede a renovação radical das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

3.2.3 Ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem.

Com relação às ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem, os discursos dos alunos concluintes abaixo apontam para o seguinte:

Melhor percepção do aluno no controle escolar, não só na prova (Psicologia).

Parar de qualificar por notas e valorizar o aluno como pessoa (Psicologia).

Talvez trabalhos que necessitam de exposição em sala. Ex.: mini-aulas, exposição e explicação dos trabalhos feitos para os colegas em sala. Chance para o aluno se expor trabalhando oralmente em sala em grupo ou individual. Seja em disciplinas exatas ou teóricas (Matemática).

É importante que os professores façam uma avaliação mais ampla, e não só através de provas, porque as provas nem sempre medem o conhecimento global dos alunos. Um trabalho através de seminários pode ser uma forma de avaliação (Psicologia).

Avaliar o aluno no seu dia-a-dia e sua participação nas aulas e não somente através de provas e testes escritos (Matemática).

Fazer com que os alunos se interessem em ver o quanto aprenderam e não ser motivo de medo e nervosismo como o que acontece nos dias de provas (Matemática).

Avaliação continuada, dedicada ao aprendizado verdadeiro e consciente do aluno e não a decoreba (Pedagogia)

Reeducar através da didática, certos professores (Letras).

Esquecer o método tradicional que se avalia apenas através da prova escrita (Letras).

Avaliar o conteúdo que foi visto em sala de aula. A maioria dos professores dão apenas o número de páginas para serem estudadas em casa para a prova. Para isso não precisa de Universidades (Letras).

Avaliar os conteúdos que foi transmitido e não o que o aluno não adquiriu, porque o professor não transmitiu, não deu tempo, mas cairá na prova (Letras).

Seria necessário trabalhos, pesquisas entrevistas, participação do aluno e menos peso na prova bimestral. Os professores precisam mudar o seu jeito de avaliar com nova prática (Letras).

Fazer uma aproximação maior do aluno com o conteúdo, avaliando através da prática diária e não somente com uma prova de 2 horas (Pedagogia).

Estas respostas às perguntas sobre as ações necessárias para melhorar a qualidade da avaliação no processo ensino aprendizagem, reforçam as respostas às questões sobre os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos, e indicam, portanto, mais uma vez a estreita vinculação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico.

Os alunos pedem novas propostas, uma nova postura do professor no ato de avaliar.

Esse pensamento reafirma o que diz Villas Boas (1993), ao ressaltar que a postura tem de ser modificada tanto quanto a prática da avaliação.

Os entrevistados sugerem uma prática de avaliação como diagnóstico contínuo da aprendizagem, não como classificação, ou seja, no entender de Luckesi (1995 p. 34) [...] *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.*

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático que não propicia a transformação nem o crescimento com a função diagnóstica, ao contrário, a avaliação constitui-se num momento dialético do processo de avançar

no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia. A este respeito

Luckesi (1995, p. 35) diz que:

Como diagnóstico ele será um momento dialético de senso do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo, a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

O elemento essencial para que se dê a avaliação desejada pelos alunos concluintes entrevistados, e que possibilitará a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, que no entender de Luckesi (1995, p. 43) [...] *é o resgate de sua função diagnóstica.* Compreende-se que para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, e funcionar como instrumento de identificação de novas práticas que apontem para transformação do processo ensino-aprendizagem. *A avaliação precisa ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos* Luckesi (1995, p. 43). Para tanto, o professor precisa direcionar sua prática avaliativa de forma a demonstrar um processo dialógico e transformador. É o que propõe uma das alunas entrevistadas:

Eu acho que uma ação necessária para resgatar a qualidade da avaliação no processo de aprendizagem é uma postura de profissional diferente, com bagagem e experiência e que seja mais democrático, e mais humano também para transformar o aluno e propiciar o seu crescimento como um todo (Psicologia).

A avaliação diagnóstica parece ser um instrumento fundamental para auxiliar o aluno no seu processo de crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá relações de reciprocidade.

No entender de Luckesi (1995) uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de habilidades, e a universidade tem o dever de auxiliar a formação de habilidades emancipatórias, sob pena de estar sendo conivente com a desmotivação e a opressão, características de uma sociedade conservadora.

O resgate do significado diagnóstico da avaliação proposto por Luckesi (1995, p. 44) como um encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação.

[...] Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Por que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

No entender do autor citado acima, na tentativa de transformações reais e efetivas, a avaliação diagnóstica busca um espaço democrático de participação coletiva, onde a organização e o planejamento pedagógico estejam voltados para uma prática avaliativa emancipatória e direcionada para a formação da cidadania.

Foram depoimentos dos alunos:

O professor deve se preocupar em formar o aluno integral e deve ser livre para isso (Letras).

O professor deve usar sua autoridade para fazer parceria com os alunos e não isolar-se a cada bimestre num canto da sala para medir o conhecimento do conteúdo dado através das provas (Matemática).

Percebe-se que na tentativa de inverter a hierarquia autoritária onde o acerto é valorizado na universidade e o erro punido em todas as circunstâncias, os alunos entrevistados concluem pela importância da avaliação emancipatória.

Um professor que se preocupa com que sua prática avaliativa esteja voltada a transformação, no entender dos alunos concluintes entrevistados, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado segundo Luckesi (1995, p. 52) *por uma decisão explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação.*

A avaliação nesse contexto, não pode ser uma avaliação mecânica, ao contrário, precisa ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório que direcione para a participação democrática.

O depoimento abaixo também revela conteúdos importantes e necessários para melhorar a qualidade da avaliação:

Eu acho que o professor deve ter habilidade significativa no que faz. Penso que ele precisa ter amadurecimento profissional, avaliar não é só medir o conhecimento através de uma prova. É necessário ter critérios estabelecido (Biologia).

Pode-se inferir que através das ações propostas, é possível verificar em que medida a ação pedagógica atendeu aos objetivos a serem alcançados. Desta forma, a partir da prática da avaliação, o aluno conseguirá fixar suas novas necessidades e o

professor poderá conhecer a eficiência do seu trabalho. Processada com cuidados adequados a avaliação traduz as relações entre o professor e o aluno.

Qualquer que seja o tipo de instrumentos utilizados, por meio da prática da avaliação de cunho transformador pode-se verificar tanto o que aluno é capaz de aprender como o que o professor conhece. Hoffmann (2000) salienta que, só é possível avaliar aquilo que se conhece. Daí, a experiência e o amadurecimento profissional do professor influem profundamente na maneira de avaliar do professor.

Para Hoffmann (2000) avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. Pode-se dizer que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo que consiste em descrever quantitativamente um fenômeno, a avaliação qualitativa é um processo interpretativo, que visa um julgamento, tendo por base padrões ou critérios. Quando se usa o termo avaliação no entender de Hoffmann (1991), está se referindo aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos.

3.2.4 Pontos positivos e negativos da avaliação

Quanto aos pontos positivos e negativos da avaliação, os alunos concluintes entrevistados parecem implicar-se, na sua maioria, com os aspectos negativos da

mesma, embora alguns se manifestem dizendo que o aspecto positivo é fazer com que o aluno se prepare para as provas.

Eu tenho a dizer dos pontos negativos pois, não se avalia todo o conhecimento do aluno que fica sempre apreensivo e nervoso no momento da prova (Pedagogia)

É negativo porque o aluno estuda para o momento e não para a vida (Psicologia).

A avaliação deixa o aluno inseguro em relação aos conteúdos que irão cair na avaliação, para mim o aspecto é negativo (Biologia).

Para mim só existe ponto negativo, que é a pressão de muitos professores no momento da avaliação (Matemática).

A avaliação é negativa pois o aluno pode não estar bem emocionalmente no dia da avaliação e não se saiu bem pois "prova não prova nada (Matemática).

Negativo porque há muita pressão da prova, intranqüilidade do aluno e tranqüilidade do professor que não se esforçou para avaliar o aluno por outros procedimentos mais eficazes, um seminário, por exemplo. Aí sim, seria o ideal. É muito mais interessante e motivador. (Pedagogia)

É negativa por causa da pressão, do nervosismo no ato da prova, que não avalia o potencial de cada um.

Positivo porque obriga o aluno a estudar e o ruim é que a maioria se preocupa só com a nota da prova (Matemática).

Positivo porque exige que o aluno se prepare além da sala de aula estudando em outros horários (Biologia).

Ponto positivo porque os alunos têm que rever os assuntos já estudados (Biologia)

Positivo porque a gente passa fácil de ano se tiver tempo para estudar antes da prova. Negativo porque saímos da universidade com aprendizado mínimo, só dos conteúdos dados em sala, e às vezes acontece que o professor não cobra os conteúdos que deu, mas faz uma complicação danada, então, parece que a intenção do professor é mesmo de complicar a vida da gente (Biologia).

A maioria dos depoimentos evidenciam uma vez mais os aspectos negativos da perspectiva autoritária da avaliação, com a intenção de classificar os alunos num determinado nível de aprendizagem, a partir de avaliações praticadas através de provas.

O que isto significa? Significa exatamente não realizar o sentido constitutivo da avaliação proposta por Luckesi (1996, p. 76): *Se a avaliação implica tomada de posição, [...] e na prática pedagógica nada mais se faz do que classificar o aluno, isso significa não realizar o sentido da avaliação.*

Os aspectos negativos da avaliação ressaltados pelos alunos concluintes entrevistados, embasam-se numa perspectiva classificatória e antidemocrática, que não encaminham para uma tomada de decisão. Essa prática de avaliação torna-se mais grave quando se entende que um aluno pode ser aprovado ou reprovado sem a preocupação com a qualidade do ensino, mas tão somente com a quantidade dos conteúdos dados. A fala seguinte de um dos acadêmicos ilustra esse quadro ao afirmar que:

É negativa porque o professor só se preocupa com a nota para saber se no final o aluno estará aprovado ou reprovado. O que importa para ele é cobrar todo o conteúdo dado em 2 horas de prova, sem se preocupar com a qualidade do processo de conhecimento do aluno. O aluno estuda tão apavorado que só pensa na decoreba, depois já esquece tudo para estudar para a próxima (Pedagogia).

De acordo com o exposto é importante citar Veiga (1994, p.200) ao afirmar que:

Quando se procede a uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas, percebe-se que o ensino é mecânico, desprovido de

significado, e os conteúdos são transmitidos e memorizados nos moldes de estímulo e resposta, facilmente descartados após as provas.

No entender da autora citada, a aprendizagem, por sua vez, é, também automática e mecânica, e tem como intenção a retenção do aluno, ou seja, aquela que [...] *se restringe simplesmente a decorar a informação sem significado e é transmitida pelo professor de maneira arbitrária* (Veiga, 1994, p.20).

Ainda, nessa perspectiva, outros depoimentos ilustram o posicionamento dos professores diante do processo avaliativo:

É negativo porque o professor parece se preocupar somente com as provas e os testes. (Biologia)

É negativo, o professor só quer saber se os alunos desenvolvem bem os conteúdos tal e qual foram estudados. Já fiz prova com pontinho, pontinho, onde tinha que colocar exatamente e sem reflexão nenhuma o que Freud dizia numa determinada prova. Não podia esquecer nem mesmo uma vírgula. (Psicologia)

O professor pensa em medir o aluno, não há avanço nem crescimento. (Pedagogia)

Percebe-se por esses depoimentos, que há uma insatisfação quanto à prática avaliativa dos professores.

O comportamento do professor referente à classificação do resultado que o aluno apresenta, situa-se em julgar o produto que o aluno demonstra nas provas, bem como detectar as suas dificuldades nos conteúdos trabalhados, sendo a avaliação, apenas uma forma de cobrar o que o aluno aprendeu, e isso denota realmente o aspecto negativo da mesma, como foi evidenciado pelos alunos concluintes dos Cursos de Licenciatura.

Uma manifestação marcante da avaliação como um momento de ênfase no erro e no processo de medida é evidenciada no depoimento que se segue:

O professor pensa na aprovação e reprovação do aluno. Penso mais na reprovação, pois é esquisita a forma de correção, e se a gente pede revisão o professor convence que o erro era mesmo do aluno e fica tudo como antes, por isso, prova é sempre muito negativa, e só serve mesmo para verificar o que o aluno não sabe, o que ele sabe parece nem importar para alguns professores. Já fui chamada a atenção pelo que errei, nunca pelo que acertei. Todos fazem assim, se a gente tira nota baixa daí é porque é fraco, se tira nota boa é porque o professor repassou bem os conteúdos. O mérito não é do aluno mas do professor. O aluno tem medo de pedir revisão de prova e ficar marcado pelo professor (Pedagogia).

Verifica-se que esse tipo de avaliação é centrada no erro e, por sua vez Luckesi (1995, p. 49) afirma:

[...] esse modo de conduzir a docência manifesta-se com um viés mais grave ainda, porque o professor normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas suas fragilidades.

Pode-se dizer que a classificação é a avaliação centrada no erro do aluno porque não propicia que o professor descubra com o aluno em quê, e porquê sua forma de avaliar não está adequada, e, que [...] através dos porquês das substituições necessárias, sejam encontradas pelo aluno alternativas de reconstrução (Luckesi, 1995, p. 49).

O aluno, sem ser levado a reconstruir sua tarefa, perde a oportunidade de aprendizagem de novas aquisições e habilidades, o que pode levá-lo a receber passivamente a avaliação do professor.

A avaliação, então, deixa de ser um procedimento que favorece a aprendizagem, através da qual alunos e professores revêm e refazem as escolhas, em função do objetivo a ser alcançado.

Nesse sentido, há uma concepção reducionista e autoritária do processo de avaliação. Reducionista por predominar uma visão quantitativa, centrada somente no aluno. A nota reflete, assim, apenas o desempenho cognitivo do aluno e é um momento estanque do processo, servindo para decidir se ele deve ser aprovado ou não. É autoritário, pois o poder de avaliar é do professor, que determina se o aluno deve ou não ser aprovado.

Por outro lado, é interessante analisar o depoimento seguinte que aborda os postulados da avaliação diagnóstica:

A avaliação tem seu aspecto positivo se leva o aluno e o professor a pensar no processo da aprendizagem, tem que ser preparada com antecedência e deve envolver vários instrumentos interessantes. O que foi observado como erro servirá para repensar o trabalho. Daí até a prova será aceita (Pedagogia).

Neste depoimento fica demonstrado a clareza que o respondente manifesta sobre a prática da avaliação da aprendizagem que remete à transformação.

A avaliação como diagnóstico efetuado pelo professor implica o julgamento do processo de ensinar e aprender, encaminhando o professor para uma reavaliação do planejamento, dos recursos utilizados e para uma auto-avaliação. É uma reorientação de seu trabalho e dos alunos, permitindo que o rigor técnico e científico os auxiliem na tomada de decisão necessária para superar as dificuldades apresentadas na aprendizagem.

Ao considerar o resultado conseguido das avaliações dos alunos, é importante que este seja visto como base para saber o que deve ser aprofundado, ou modificado: as técnicas que estão sendo adotadas, o envolvimento do aluno, de forma que ele atinja o mínimo necessário de aprendizagem, em algumas condutas definidas como indispensáveis para a transformação do processo do conhecimento.

Tais reflexões apontam para a concepção emancipatória da avaliação que é programada com antecedência de forma que o aluno possa preparar-se para ela. Nessa perspectiva, o diagnóstico do trabalho escolar envolve a atitude respeitosa e estimuladora do professor, a qual permite que o aluno refaça seu aprendizado, desenvolvendo-se através de passos em que suas escolhas inadequadas também são indícios das etapas vencidas. Isto evita a postura, que o aluno pode adotar na classificação, de delegar comodamente ao professor o poder de revisar, avaliar e corrigir.

Embora no diagnóstico do trabalho escolar o julgamento do produto discente seja efetuado pelo professor, o aluno também tem a oportunidade da busca da autocrítica, essencial a qualquer processo de aprendizagem significativa e transformadora.

Desta forma, o professor age na função de desenvolver no aluno a habilidade que ele já traz. A avaliação como diagnóstico é emancipatória porque se insere dentro do objetivo de favorecer e estimular esse desenvolvimento.

3.2.5 Qualificação do professor e suas implicações na prática pedagógica

No tocante a questão sobre a qualificação do professor e suas implicações na prática pedagógica, respostas como as que seguem ilustram a opinião da maioria dos entrevistados:

A qualificação é necessária, mas geralmente não reflete na sua prática, uma vez que professores com pouca qualificação conseguem desenvolver avaliações dinâmicas e excelentes. Mas, às vezes, outros com muitas qualificações não conseguem e são autoritários, fazendo uso do seu poder sobre o aluno (Pedagogia).

Não. O professor para ser bom tem que ter paixão pela matéria que leciona e pela profissão. A única qualificação que ele pode e deve ter é uma boa didática acrescida de uma paixão poderosa e prazerosa pelo conteúdo e pela profissão, e respeito pelos alunos (Psicologia).

Nem sempre. Temos ótimos professores que não têm mestrado nem doutorado, mas têm afetividade, respeito e diálogo com os alunos. Já presenciei um professor com doutorado bater na mesa e pedir para todo mundo calar a boca para iniciar a prova. Dizendo: quem colar é zero! (Matemática).

Não. O professor deve ter em mente que o pedestal existente na sala não serve para nada a não ser para ele ver os alunos na sala toda; jamais deve ver o aluno de forma submissa e incapaz. A partir do momento em que se encara o professor como alguém que ensina (e muitas vezes se aprende ensinando); e o aluno como alguém que aprende, melhorará muito a relação professor-aluno, e certamente será a melhor contribuição para o aperfeiçoamento de ambos. Qualificação só, não basta! (Matemática).

Não. Seu conhecimento não será maior ou menor através de sua qualificação, tem professores que fazem mestrado e sua aula é um lixo (Matemática).

Não. Pois mesmo com qualificação, muitas vezes o professor foge da realidade acadêmica. Ele pensa em se qualificar, mas não é só qualificação no aspecto cognitivo, tem que desenvolver atitudes de respeito e reciprocidade com o aluno (Letras).

Percebe-se que não é somente a capacitação técnica do professor, escolaridade, domínio do ramo do conhecimento, experiência que se exercita nos papéis que ele desempenha; também nas características afetivas, culturais e de personalidade se problematizam como parte dos papéis que são desempenhados possibilitando que modelos sejam vivenciados quando o professor transmite o conteúdo, disciplina e avalia a situação pedagógica.

O modelo através do qual o professor se situa em relação ao outro – o aluno – pode ser classificado ao longo de duas tendências gerais e opostas: autoritária e emancipatória. Da superação dessas duas vertentes e da competência profissional concreta, nasce a vivência democrática que no entender de Perrenoud (2000, p. 169):

Não basta mais aprender a ler, escrever e contar. A complexidade das sociedades contemporâneas exige competências de nível mais alto, para todo mundo, sob pena de caminhar para uma sociedade dual controlada por um pequeno número de especialistas, de criadores e de pesquisadores, em detrimento de um grande número de desempregados – consumidores...

A forma pela qual o professor organiza o conhecimento, transmitindo-o de modo a que seja apreendido pelo aluno não se dá num vazio conceitual; há aspectos diferentes desse mesmo papel, o que pode fazer com que o professor se coloque apenas como informado ou ultrapasse essa função, assumindo a de pesquisador.

Assim, quando se privilegia a objetividade de conhecimento e sua reprodução idêntica em todas as classes, em detrimento do conteúdo em que ele é transmitido, o professor assume a concepção de informador, daí justifica-se o seguinte discurso.

Se o professor não aprende a respeitar a individualidade do aluno e insiste em tão somente repassar o conhecimento, eu acredito que de nada lhe adianta, nos dias de hoje, insistir em tanto estudo (Pedagogia).

A transmissão de informações é o exercício da autoridade na forma tradicional, na qual o professor possui o saber e a posição hierárquica; os conteúdos são vistos como completos, acabados; o papel do aluno é o de ouvir e memorizar o que é transmitido, independentemente das suas experiências, necessidades e do que pode efetivamente realizar. Veiga (1996, p. 151) aponta para o seguinte:

O ensino é concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado. A atividade de ensinar é vista, comumente como transmissão de conhecimentos objetivos e neutros, úteis para que os indivíduos tornem-se competentes na manutenção e no aperfeiçoamento da ordem social vigente.

Nessa perspectiva, o desempenho julgado adequado para o aluno é, portanto, o de passivo e expectador. Entretanto, quando a transmissão do conhecimento permite que o aluno refaça com o professor as etapas da experimentação científica, discuta os pressupostos teóricos e suas limitações, possibilitando que o professor e seus alunos avancem em várias perspectivas, está-se deparando com a concepção democrática da didática.

O que define o professor qualificado não é, portanto, somente o estudo de metodologias, mas a utilização correta de métodos e técnicas que permitem a apreensão do conhecimento pelo aluno, como pode-se observar no discurso da aluna:

O professor estuda, estuda, faz mestrado, doutorado, e na hora de lidar com o aluno esquece todas as técnicas e os métodos aprendidos na

universidade, passando a tratar o aluno com recursos pouco significativos. É preciso competência técnica mas também o compromisso democrático com o aluno (Pedagogia).

Partindo desses pressupostos, o professor ao tratar do processo ensino-aprendizagem, deve fazer uso de seus conhecimentos para propiciar momentos de descoberta, tanto do aluno como de si mesmo. Para isso, é necessário conhecer o aluno, saber ouvi-lo, observá-lo de modo a propor recursos avaliativos compatíveis com o que o aluno já tem, de forma a fazê-lo avançar na aprendizagem.

Ao contrário da concepção autoritária, na qual o aluno deve ouvir, memorizar o conteúdo da matéria para colocá-lo na prova, o professor pode pedir que o aluno faça alguma coisa ou dê, de forma ativa uma resposta. Criam-se situações para que o aluno também repita a resposta correta aprendida, de forma ativa também: executando algo, escrevendo, demonstrando o que aprendeu.

Entende-se que o tipo de ensino desejado pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura, pode produzir conhecimentos, já que o professor ensina e reaprende os conteúdos dados, porque são vistos como incompletos, e estes têm a ver com o aluno, o professor e os fatos que o cercam. Assim, a ação de ensinar:

[...] põe em movimento os elementos constitutivos da didática, os objetivos, os conteúdos e a unidade ensino-aprendizagem numa situação didática concreta, que inclui o contexto sociocultural da escola e dos alunos, a ação docente, os recursos didáticos disponíveis, os conhecimentos e as experiências de vida do professor e dos alunos (Lopes, 1996, p. 109).

Do ponto de vista da intervenção pedagógica, o tradicional confronto entre objetivo pretendido e alcançado, interesse e valor do aluno, já não se apresenta como necessário apenas para compreender ou explicar o seu grau de aprendizagem,

mas fundamentalmente para subsidiar o professor ou a universidade quanto às intervenções pedagógicas subsequentes ou quanto a tomada de decisão quando do replanejamento. O que passa a exigir do avaliador domínio teórico de sua área de docência e conhecimento do aluno em termos de realidade social e possibilidades cognitivas.

A dificuldade no entender de Hoffmann (2000), dos professores em compreender e perseguir tal princípio, na realidade educacional, é decorrente de sua precária formação pedagógica, principalmente em avaliação.

De acordo com Fernandes (1986, p.28), *o professor não vem cumprindo o seu papel de transformador porque não possui a qualificação necessária para entender, calmamente, o que lhe compete fazer*. Para este autor, é essencial que o professor discuta conteúdos, métodos e procedimentos de ensino e saiba adequá-los ao seu aluno concreto.

É importante, pois que o professor compreenda o processo de construção social do conhecimento e perceba segundo Hoffmann (2000), as origens da situação de crise em que a sociedade vive, reconhecendo as causas da manutenção de uma ordem social que não conduz a emancipação.

Penin (1994) afirma que o processo de conhecimento do professor acontece no interior do espaço sociocultural em que vive. E que esse espaço é constituído pela vivência da situação de ensino e pelas relações que mantém com os alunos e com os colegas no interior da instituição.

A análise da autora aponta para os determinantes das instituições que se refletem nas concepções e práticas docentes, enquanto formação em serviço.

Num jogo de contradições, que ocorre no interior das escolas, uma crença se avoluma; a de que, apesar de pertencerem à mesma rede de ensino, cada escola constrói sua própria história e torna-se única. Essa obra apresenta-se em continuo movimento de transformação, pois seus agentes estão lá, dando continuidade a sua construção (Penin, 1994, p.82).

O pensamento da autora, endossa o discurso de uma das alunas entrevistadas:

O professor deve unir-se com outros de sua rede de ensino e promover espaços para estudos e debates. Aí ele estará sempre procurando melhor qualificar-se num espaço conjunto onde todos aprendem e falam de suas dificuldades (Pedagogia)

Decorre daí, portanto, que não se pode analisar a prática avaliativa dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano da universidade, criando espaços de reflexão permanente e orientados por educadores ou especialistas engajados em uma possível transformação dessa prática.

A transformação da prática avaliativa no entender de Hoffmann (2000) exige de todos (agências formadoras, órgãos oficiais de educação, escolas, professores e sociedade) a humildade de se reconhecer principiantes na questão de uma prática avaliativa mediadora e promotora do desenvolvimento do aluno. Humildade que para a autora, viabilize uma integração efetiva de todos para enfrentar o mito da avaliação nas universidades brasileiras.

CONCLUSÃO

A problemática da prática da avaliação tem sido pesquisada a partir de diferentes postulados que são vivenciados no cotidiano do contexto educacional. Na concepção tradicional a finalidade da educação é a conservação da estrutura social e o seu funcionamento harmônico. Nessa perspectiva a educação é conhecida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a prática da avaliação se reduz a medir a quantidade de informações retidas, assumindo um caráter classificatório, sentenciativo e punitivo, historicamente, neste contexto, a avaliação depende exclusivamente do professor, e este tende a utilizá-la como mecanismo de coerção e autoritarismo, em relação aos alunos.

Por outro lado, na concepção emancipatória, a avaliação da aprendizagem está ligada a uma prática pedagógica transformadora, isto é, uma visão de educação que considera a reciprocidade mútua do professor e aluno, para o processo de conhecimento que está inter-relacionado ao processo de conscientização dos sujeitos. A avaliação da aprendizagem nesta concepção se constitui no processo de reflexão e ação da prática educativa.

O presente estudo, a partir da revisão de literatura pedagógica, a respeito dos postulados da prática da avaliação escolar no processo ensino-aprendizagem, caracterizou os diferentes pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica.

Assim, compreendeu-se que a concepção autoritária aborda a problemática da avaliação a partir da testagem e medida do comportamento dos alunos, enquanto que a concepção emancipatória busca nas correntes qualitativas, questionamento para as limitações do aparato burocrático padronizado nas instituições de ensino.

Contudo, apesar da denúncia à postura estática da avaliação classificatória, a perspectiva qualitativa não supera o caráter classificatório e seletivo da prática educativa nas instituições de ensino, isto porque os instrumentos de avaliação continuam centrados nos marcos quantificadores de médias ou notas resultantes das provas.

Tal situação foi evidenciada através da pesquisa empírica realizada junto aos professores e alunos da Universidade Paranaense – UNIPAR – Sede.

Os interlocutores participantes da pesquisa manifestaram em seus depoimentos uma prática avaliativa marcada pelo rendimento e medida do conteúdo acadêmico.

Verificou-se que os alunos sugerem uma compreensão de avaliação caracterizada por uma concepção mais direcionada à totalidade do processo de ensino, isto é porque, caracterizam o processo avaliativo como diagnóstico contínuo do ensino e da aprendizagem. Os acadêmicos demonstraram compreender a prática docente e o ato de aprender como elementos constitutivos de um processo avaliativo.

Por sua vez, os professores evidenciaram uma percepção do processo avaliativo centrada na figura do professor, e a prática avaliativa, na opinião da maioria significativa dos participantes da pesquisa, se constitui como forma de medir, verificar o nível de aprendizado dos alunos. A percepção dos professores diverge da

percepção dos alunos, haja vista que esta se caracteriza por uma concepção autoritária do processo ensino aprendizagem.

Esse processo setenciativo e classificatório da prática avaliativa desenvolvida pelos professores nos cursos de licenciatura da universidade em estudo, não considera o processo de interação do aluno com o objeto a ser conhecido, ou seja, não se constitui por uma prática direcionada ao aprendiz, mas principalmente para o registro formal de um resultado computado pelo professor.

Coerente com a concepção de conhecimento subjacente aos cursos de formação de professores, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo, redirecionador da prática pedagógica.

Assim, propõe-se que professores e alunos da Universidade Paranaense-Sede possam participar da hetero e da auto-avaliação, da avaliação do processo e dos resultados atingidos que refletirão sobre as dificuldades individuais e coletivas.

Sugere-se que ao final de cada semestre, professores e alunos avaliem os sujeitos do processo (alunos e professores), o próprio processo (metodologias, conteúdos, relações, articulação teoria e prática, conteúdo e método, articulação vertical e horizontal) e a produção individual e coletiva. A avaliação assim concebida, constitui-se em possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico e criador, condições consideradas indispensáveis à formação do profissional de Educação.

O conjunto dos dados analisados apontam para a necessidade da criação de uma prática avaliativa de cunho emancipatório, interessada na consolidação democrática.

Isto requer, por parte dos professores, o estabelecimento de objetivos pedagógicos condizentes com as finalidades de ensino que se deseja alcançar e a organização do trabalho de forma a atender esses objetivos. Nesse sentido, a avaliação será praticada para analisar o que os alunos aprenderam, o que ainda lhes falta aprender e o que precisa ser modificado de modo a contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Um dos desdobramentos da avaliação emancipatória relaciona-se à necessidade de o aluno não ser avaliado apenas pelo professor, mas ele também se auto-avaliar. Esta é uma das maneiras de o aluno sentir-se participante e co-responsável pela organização e desenvolvimento do processo avaliativo, além do que esta prática possa repercutir favoravelmente em suas atividades quando do exercício de sua profissão.

Como o aluno poderá avaliar o trabalho e a atuação do professor?

Acredito que a experiência e a criatividade, o desejo de mudança apontarão os instrumentos adequados. Mudar a forma de avaliar o processo de ensinar e aprender tem sido uma questão bastante difícil, no entanto, necessária e que requer o estabelecimento de critérios coerentemente definidos com a concepção de conhecimento que ofereça suporte aos alunos. Assim, as formas de avaliação embasar-se-ão na forma de processo com critérios pré-estabelecidos, na sua maioria, juntamente com os alunos.

A questão do estabelecimento dos critérios para a avaliação deve ser uma preocupação dos professores em estudo. Desta forma, a avaliação precisa ser discutida com os alunos, tanto na proposta, quanto nos resultados. Assim, definidas

as regras o professor poderá cumpri-la, oferecendo, porém, um tempo para que o aluno possa refazer o trabalho.

Estabelecer critérios de avaliação é também uma construção coletiva. É algo que deve ser construído por professores e alunos. A referência em práticas autoritárias, marcadas pela memorização, pela reprodução de um conhecimento acabado, pronto, dado pelo professor ou pelo livro, dificulta a adoção de novos parâmetros.

Por outro lado, a abordagem de conteúdo, construído no coletivo, a partir de problemas trazido da realidade; imprime uma nova dinâmica à prática avaliativa, e leva ao rompimento das barreiras criadas pela especificidade de cada disciplina. Os alunos, por sua vez, são estimulados à reflexão e à construção de hipóteses, portanto a darem respostas originais e não basicamente as constantes dos manuais.

As reflexões acima apontam a necessidade de se formar professores comprometidos com a avaliação emancipatória. A formação do cidadão crítico, reflexivo, capaz de atuar em grupo, criativo, comunicativo e em condições de adaptar-se a novas situações requer instituições de ensino e profissionais da educação com as mesmas características.

Parafrazeando Perrenoud (1999 p.122), [...] *propor novas idéias que exijam do professor a renúncia ao que ele é, ao que faz de boa vontade e ao que ele crê ser adequado pode não levar à mudança duradoura de sua prática, daí a importância de se investir na qualificação pedagógica.*

A prática da avaliação emancipatória supõe o domínio do trabalho pedagógico como um todo e contribui para o desenvolvimento do aluno e do professor.

Acredito que não há desenvolvimento do aluno sem o desenvolvimento do professor.

A prática emancipatória, portanto, se constitui no processo de reflexão sobre a prática pedagógica, propondo ações que operacionalizem as transformações necessárias para uma educação plenamente humanizadora e rompe, portanto, com o caráter classificatório e punitivo, marcas de avaliação autoritária.

Nesta abordagem o processo da avaliação está direcionado a problematizar tanto o trabalho do professor quanto o estudo por parte do aluno, assim, avaliação mútua e a auto-avaliação são os instrumentos utilizados para objetivar o processo avaliativo comprometido com o crescimento mútuo.

O trabalho docente que esteja compromissado com uma prática avaliativa problematizadora e transformadora procurará desmistificar, questionar situações vivenciadas pelos alunos, valorizando a cultura, e a linguagem dos mesmos, criando condições de diálogo e reflexão. O enfoque metodológico aqui proposto através da reflexão e ação, possibilitará aos professores e alunos dos Cursos de Licenciatura que ambos sejam educandos e educadores, isto porque, ao meu ver, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional nas universidades promova a transformação, é necessário que a relação professor-aluno seja efetiva. Desta forma, haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com o produto de aprendizagem acadêmica padronizado. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução comuns dos problemas. Far-se-á ouvir a voz do aluno e do professor pois, ambos participarão do processo.

A prática da auto-avaliação cria condições para que o aluno tenha uma atuação mais ampla no processo de aprendizagem, porque ele tem a oportunidade de analisar seus progressos nos estudos, bem como as atitudes e o comportamento do professor e dos colegas. Do ponto de vista pedagógico, a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades se caracteriza como um processo ativo e contínuo da aprendizagem, na qual qualquer processo formal de nota, exames, deixa de ter sentido em tal abordagem.

A concepção emancipatória proposta como melhoria para os cursos de licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR – Sede, assume, portanto, uma postura de reflexão, que permite ao aluno tomar consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a prática da avaliação possibilita que professores e alunos redimensionem o ensino a partir do efetivo diagnóstico resultante do processo de auto-avaliação.

Devem, também, integrar as preocupações desta instituição, novas formas e novos espaços para reflexão e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, quer sejam através de grupos de estudo, laboratórios de análise coletiva, seminários para troca de experiências. Estas estratégias chamam a atenção para o conjunto de decisões que os professores têm que tomar a cada momento, além de que, neste espaço, as práticas e as opiniões tornam-se públicas e transparentes, enriquecidas e assumidas coletivamente.

No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades e seus progressos.

A prática avaliativa quando atrelada aos objetivos dos acadêmicos e do ensino é categoria relevante para se compreender e transformar as universidades.

Um professor que esteja engajado numa prática avaliativa transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura, oferecendo condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura, e juntos, possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.

Assim, na concepção emancipatória aqui proposta, a ação educativa pressupõe, tanto uma reflexão sobre a pessoa, como uma análise sobre o contexto onde vive essa pessoa. Neste sentido, o contexto das relações sociais dos alunos se caracterizam como ponto de partida para o trabalho docente. A problematização marca o processo de ensino e aprendizagem e se determina pelo diálogo, pela cooperação, pela união, isto porque, a emancipação se faz a partir da reflexão e da ação. Portanto, pela reflexão e ação o trabalho docente se direciona a uma prática pedagógica libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. et al. **Algumas reflexões sobre o processo de avaliação do curso de administração realizada na UFV**. São Paulo: ANPED, 1991.
- CAPPELLETTI, I. F. (org). **Avaliação Educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.
- _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et. al., **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/Graal, 1979.
- HOFFMANN J. M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- _____. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 21.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 17.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

- LUCKESI, C. C. *Revista tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: ABT, n.º 61, 1986.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*, São Paulo: ANDE, 1986.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NIDELCOFF, M. T. A. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. *Aplicação em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993.
- PENIN, S. T. De S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, C. P. de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1994.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação do trabalho pedagógico universitário**. Texto apresentado no VI Encontro Pedagógico promovido pela Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO, em agosto de 1996.

_____. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. In: **Caderno Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Brasília: UnB, 2000.

_____. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógicos**. FE/UNICAMP, tese de doutorado, 1993.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU M. C. de e MASSETO, M. T. **O professor universitário em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1982.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de formação docente. In: VEIGA, I. P. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.
- ALVES, N.(org). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control. II: hacia una teoría de las transmisiones educativas.** Madri: Akal, 1998.
- BORDENAVE, J.D. PEREIRA, A M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.
- BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: **A economia das trocas linguísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.
- CASTANHO, S. & CASTANHO, L.M. M. E. (orgs). Coleção Magistério Formação e trabalho pedagógico. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000.
- COELHO, I. M. **Ensino de graduação: a lógica da organização do currículo.** *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v.16, n.33, p.43-75, jul/dez, 1994.
- CRUZ, C. H. C. **Educação libertadora como projeto político social.** Revista de educação AEC. Brasília, 1993.
- DEMO, P. **Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico.** Campinas: Papirus, 1995.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Ed. Porto, 1991.

- FÁVERO, M.L.de Albuquerque. **Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 68, n. 160, p. 524-559, set./dez. 1987.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas: Papirus, 1997.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Trad. Tomás T. da Silva. Teoria & Educação n. 54. Porto Alegre, 1992, p. 28-49.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Os intelectuais e o poder In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.69-78.
- GALLO, S. **Conhecimento transversalidade e educação.** Impulso. Out./97.
- GATTI, B. A. **A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1992.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164 DELAMONT, Sara. **Interação na sala de aula.** Trad. Manuel Ruas. Lisboa, Livros Horizonte, 1987. 172p.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. NÓVOA, António. **Vida de professores.** Portugal, Porto editora, 1995. p.141-169.
- GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- HERNANDES, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEITE, D.B. C, e MOROSINI, M. **A universidade futurante.** Campinas: Papirus, 1997.
- MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão.** Campinas-SP: Autores associados; São Paulo-SP: NUPES, 1996. 448p.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). **O conhecimento educacional e a formação do professor.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas.** Brasília: Revista de educação AEC, 1995.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto editora, 1991.
- _____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola.** Inovação, s/l, s/ n^o, p.63-75. s/d.
- _____. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.
- PEREZ, J. S. **Investigación educativa y formación dei profesor.** Madrid: Ed. Morata, 1997.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção.** Campinas, São Paulo, Papyrus, 1993.
- SACRISTAN, G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, B. S. **Pelas mão de Alice: o social e o político na "pós modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.
- _____. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1995.
- SAVIANI, D. **A função docente e a produção de conhecimentos.** Uberlândia, EDUFU, v.11, n.21 e 22, jan./jun 1997. p.127-140.
- UFU – MG (1992). Universidade Federal de Uberlândia. Centro de Ciências Humanas e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos em geral.** Uberlândia: Ed. UFU – M.G.
- VEIGA, L. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M.(Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Técnicas de ensino: Porque não?** Campinas: Papirus, 1991.

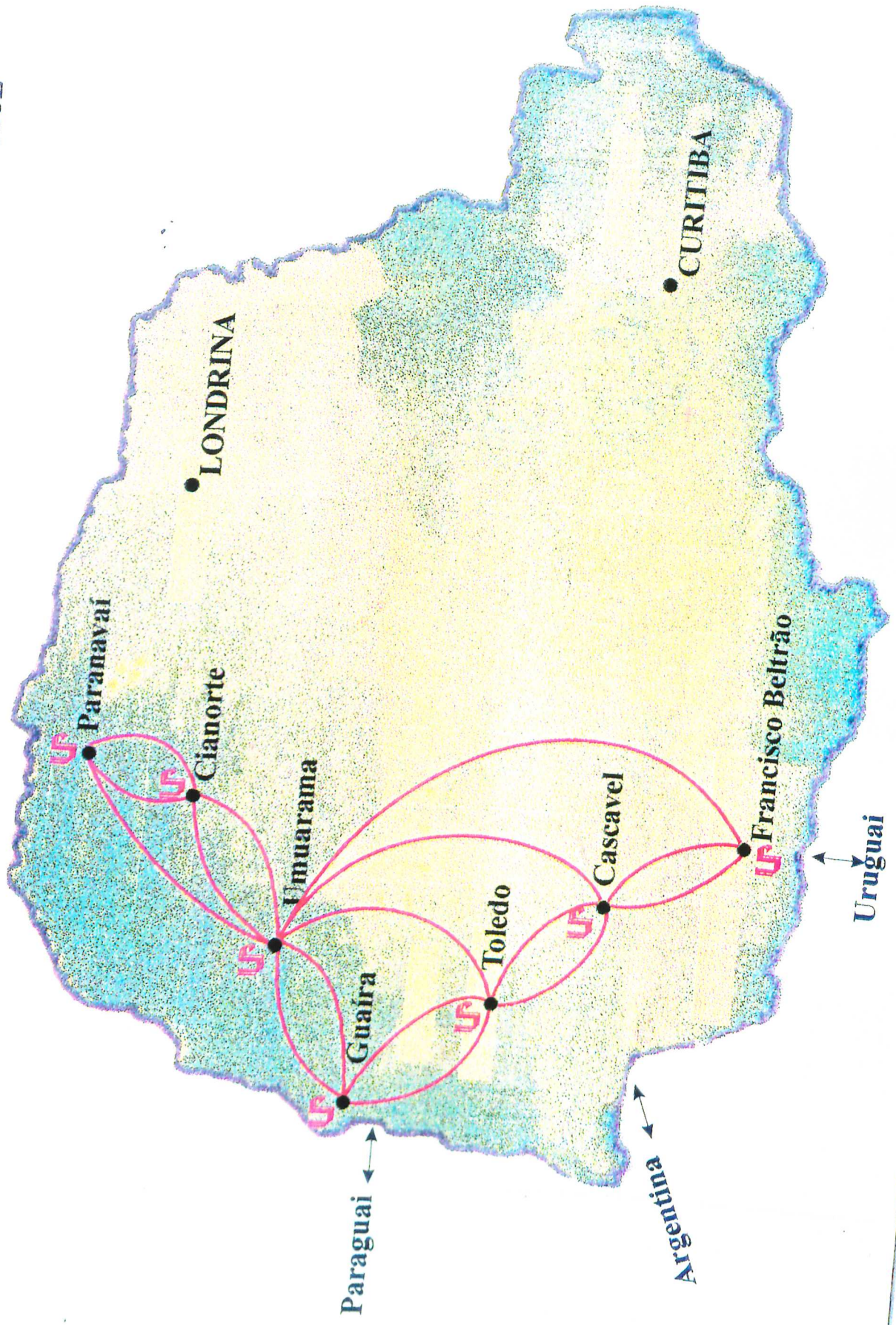
VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIPAR - UMA UNIVERSIDADE MULTI CAMPI - UMA PORTA PARA O MERCOSUL



APÊNDICE II

Universidade Federal de Uberlândia/UNIPAR
Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Prezado (a) Professor (a)

A presente pesquisa, pretende diagnosticar, as concepções sobre a avaliação e como se caracteriza esse processo nos cursos de Licenciatura da UNIPAR-Sede.

1 - Dados de Identificação

1.1 Nome:

1.2 Idade: anos. Sexo:

1.3 Estado Civil:

2 - Exercício profissional

2.1 Tempo de serviço na UNIPAR:

Total de anos de Serviço:

2.2 É professor em outra Instituição:

Total de anos de Serviço:

2.3 Disciplina que leciona na UNIPAR:

Ano de conclusão:

2.4 Curso de Graduação:

2.5 Pós-Graduação:

2.6 Cursos de Especialização / Aperfeiçoamento concluídos nos últimos 02 (dois) anos:

2.7 Participação em Congressos / Seminários / Fórum nos 02 (dois) últimos anos:

3 - Processo de Avaliação

3.1 Qual sua concepção de Avaliação?

3.2 Assinale os instrumentos mais utilizados por você no processo de Avaliação da Aprendizagem (de 01 a 11):

- () Produção oral individual
- () Produção escrita individual
- () Teste oral
- () Teste escrito
- () Trabalho em grupo com exposição oral
- () Trabalho em grupo escrito
- () Pesquisa bibliográfica
- () Prova escrita individual
- () Prova com consulta
- () Prova escrita em equipe
- () Seminários

Outros: _____

3.3 Quais são as ações necessárias para resgatar a qualidade da Avaliação no processo de Aprendizagem?

3.4 Cite os pontos positivos e negativos da Avaliação.

3.5 O que você propõe para melhorar as Práticas Avaliativas dos professores do seu curso?

APÉNDICE III

Universidade Federal de Uberlândia/UNIPAR
Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Roteiro de Entrevista coletiva com os Alunos

A presente entrevista pretende diagnosticar as concepções sobre avaliação e como se caracteriza esse processo nos cursos de Licenciatura da UNIPAR.

1. Qual a sua concepção de Avaliação?
2. Quais os tipos de Avaliação mais usada por seus professores durante o seu curso de graduação? Os critérios de avaliação adotados pelos professores são claros e precisões?
3. O que você propõe para melhorar as práticas Avaliativas dos professores do seu curso?
4. Quais as ações necessárias para se resgatar a qualidade da avaliação no processo de Ensino-Aprendizagem?
5. Quais os pontos positivos da Avaliação?
6. Quais os pontos negativos da avaliação?