

**NELSON LUIZ POSSETI**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
COMPROMISSO PEDAGÓGICO  
PARA UMA PRÁXIS PROCESSUAL**

**Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Educação  
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.**

NELSON LUIZ POSSETI

*AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
COMPROMISSO PEDAGÓGICO  
PARA UMA PRÁXIS PROCESSUAL*

- Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre
- Curso de Pós-Graduação em Pedagogia Universitária
- Departamento de Educação.
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Orientadora: Profa. Zélia Milléo Pavão

CURITIBA  
1994

NELSON LUIZ POSSETI

*AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
COMPROMISSO PEDAGÓGICO  
PARA UMA PRÁXIS PROCESSUAL*

- Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre
- Curso de Pós-Graduação em Pedagogia Universitária
- Departamento de Educação.
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Orientadora: Profa. Zélia Milléo Pavão

CURITIBA  
1994

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Zélia Milléo Pavão** -  
Professora Orientadora. Doutora em  
Ciências da Universidade Federal do  
Paraná. Livre Docente em Educação pela  
Universidade Federal do Paraná.  
Pós-Doutorado - Organização dos  
Sistemas de Ensino - San Diego State  
University - Califórnia - USA.

**Prof. Dr. Clemente Ivo Juliatto** -  
Doutor em Administração Universitária -  
Columbia University - New York - USA.  
Pós-Doutorado em Qualidade de Educação  
- Harvard University - Massachusetts -  
USA.

**Prof. Dr. Alvino Moser** - Doutor em  
Filosofia - Université Catholique de  
Louvain - Bélgica. Pós-Doutorado em  
Filosofia - Université Catholique de  
Louvain - Bélgica.

NELSON LUIZ POSSETI

**AVALIAÇÃO FORMATIVA:** Compromisso  
Pedagógico para uma Práxis Processual

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre do Curso de Pós-Graduação em Pedagogia Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientadora:           Prof. Zélia Milléo Pavão

---

Prof. Clemente Ivo Juliato

---

Prof. Alvino Moser

---

## AGRADECIMENTOS

DEUS AJUDA NÃO APENAS AOS QUE  
NELE CONFIAM, MAS SOBRETUDO  
AOS QUE CONFIAM EM SI  
PRÓPRIOS.

... assim, desejamos agradecer:

à Pontifícia Universidade Católica, cuja estrutura, arrojo e apoio, nos permitiu a concretização de um dos nossos acalentados projetos.

aos professores do Curso de Mestrado em Educação - Pedagogia Universitária -, que conosco compartilham da magnificente arte de educar e que nos descortinaram um novo caminho.

aos Colegas de mestrado, que nos proporcionaram momentos inesquecíveis na busca do conhecimento, intento ímpar daquele que se propõe a educar.

a todos os envolvidos na consecução deste trabalho, em especial a Universidade Paranaense - Unipar, por acreditarem em nossa proposta; por emprestarem aos nosso esforços, sua colaboração imprescindível.

... e agradecemos especialmente:

a compreensão e dedicação daquela que nos dá a força maior para a realização de nossas aspirações profissionais: a esposa Elizabete.

a prof.<sup>a</sup> Zélia Milléo Pavão, nossa orientadora pela maneira sábia e dedicada com que nos conduziu ao atingimento dos objetivos esperados.

a Deus pela energia transcendente e emanada ao nosso ser.

## SUMÁRIO

	Página
BANCA EXAMINADORA.....	ii
TERMO DE APROVAÇÃO.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
RESUMO.....	001
ABSTRACT.....	003
RÉSUMÉ.....	005
0 - INTRODUÇÃO.....	007
0.1 - Retrospectiva e Fase Exploratória.....	007
0.2 - Pressupostos Metodológicos.....	020
0.3 - Procedimentos.....	022
0.3.1 - O Seminário.....	024
0.4 - Seleção dos Sujeitos.....	027
0.5 - Instrumentação e Coletada de Dados.....	027
0.6 - Abordagem dos Capítulos e a Relevância dos Problemas.....	028
CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA LACUNA NO PROCESSO (EM BUSCA DO REFERENCIAL).....	031
1.1 - Avaliação Escolar: uma realidade a ser enfrentada.	031
1.2 - As Decorrências de Uma Prática de Avaliação Formativa.....	035
1.3 - A Teoria e a Prática Contemporânea da Avaliação Escolar.....	040
1.4 - A Práxis Processual-Formativa emancipatória: com- promisso pedagógico.....	046
CAPÍTULO II: O DISCURSO AUTORITÁRIO INERENTE NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.....	052
2.1 - Preliminares Sobre a Problemática do Discurso Autoritário.....	052
2.2 - Enfoque Teórico Contextualizado na Prática do Au- toritarismo da Avaliação.....	055
2.3 - Outros Elementos que Caracterizam a Prática de um Discurso Autoritário de Avaliação.....	060
2.4 - Em Busca da Superação do Impasse.....	064

CAPÍTULO III: DAS AÇÕES PARA O ENCONTRO DA TEORIA COM A PRÁTICA.....	068
3.1 - A Prática Mediatizada pela Ação Concreta.....	068
3.1.1 - Da Análise Crítica dos Eventos.....	069
3.1.1.1 - Encontros.....	069
3.1.1.2 - Grupos de Estudos.....	071
3.1.1.3 - Fóruns.....	073
3.2 - Da Discussão dos Resultados das Entrevistas e Questionários.....	075
3.2.1 - Das Entrevistas.....	075
3.2.2 - Dos Questionários.....	087
3.2.2.1 - Da Análise dos Resultados Gerais dos Questionários Aplicados nos Municípios Abrangidos Pela Pesquisa.....	090
3.2.2.2 - Da Análise dos Resultados dos Questionários a Nível de Cada Município Envolvido.....	101
3.2.2.3 - Da Análise e Comentário dos Resultados dos Questionários a Nível de Respostas de Alunos da Classe Média e Classe Baixa.....	112
CAPÍTULO IV: AVALIANDO OS EVENTOS E AS AÇÕES CONCRETAS DECORRENTES.....	113
4.1 - Avaliação dos Resultados dos Eventos, Confirmação dos Objetivos e o Problema Sob Investigação.....	113
4.2 - Dos Encontros Realizados com Professores dos 05 (cinco) Municípios Envolvidos.....	114
4.3 - Dos Grupos de Estudos Efetivados em Umuarama e Cruzeiro do Oeste com Alunos do Curso de Magistério.....	115
4.4 - Dos Fóruns Realizados na Universidade Paranaense..	117
4.5 - Das Sugestões Advindas das Ações Concretas do Seminário.....	117
A GUIA DE CONCLUSÃO.....	119
ANEXOS.....	125
Anexo I - Preocupações e/ou Conclusões Significativas da Pesquisa sobre Avaliação Escolar do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.....	126
Anexo II - Comprovantes de Encontros Realizados na Fase Exploratória.....	128
Anexo III - Propostas de Soluções Fruto da Fase Exploratória.....	131
Anexo IV - Cronograma Programático para Realização do Seminário.....	133
Anexo V - Projeto do Plano de Ação.....	135
Anexo VI - Ficha Modelo para Avaliação do Seminário....	140

Anexo VII - Modelo do Questionário e Questões para Entrevista.....	142
Anexo VIII- Comprovantes de Realização dos Encontros, Grupos de Estudos e Fóruns.....	149
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	161
BIBLIOGRAFIA.....	163

## RESUMO

Esta experiência se caracteriza pelo enfoque metodológico da PESQUISA-AÇÃO e tem o intuito de investigar variáveis intervenientes no processo de avaliação a que alunos das escolas de 2.º Grau (Cursos de Magistério) da região noroeste do Paraná, provavelmente são submetidos, buscando alternativas com vistas à superação de práticas autoritárias, desvinculadas do modelo social em que vivemos, bem como desenvolver com os mesmos e seus professores, estratégias pertinentes a um repensar crítico e transformador, através de eventos diversificados.

Parte-se do pressuposto de que o professor, antes mesmo de sua formação, ou no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida, desprovida muitas vezes de uma linguagem crítica e de um encaminhamento competente acerca das situações problemas que permeiam a avaliação e a prática de sala de aula, acaba adotando uma sistemática de "medidas" descompromissada com a avaliação, formativa-processual.

A metodologia assumida para esta experiência, fundamenta-se numa direção política, conscientizadora e de transformação, visto que o efetivo exercício pedagógico docente, se faz no processo. Envolve pois 4(quatro) momentos intimamente relacionados: Descrição dos problemas (Introdução), Contextualização (referencial teórico), Compreensão e superação das práticas autoritárias de avaliação (Ações via Eventos realizados) e Proposta de ação transformadora (Conclusão).

A experiência foi vivenciada e refletida coletivamente com 40(quarenta) professores de 1.º e 2º Graus envolvidos nas entrevistas, 200(duzentos) alunos dos cursos de magistério da jurisdição dos NRE de Umuarama e Goioerê entrevistados e Supervisores Escolares participantes, constituindo a população-sujeito dessa pesquisa. Foram realizados 5(cinco) Encontros de Professores nos municípios envolvidos, 3(três) Fóruns sobre Avaliação, realizados na UNIPAR e 8(oito) reuniões com os Grupos de Estudos com alunos(as) dos Cursos de Magistério de Umuarama e Cruzeiro do Oeste - Pr., o que permitiu as abordagens, as críticas, as discussões, as reflexões e a busca de soluções para o impasse diante do qual a Avaliação no processo ensino-aprendizagem se defronta, objetivando fornecer alternativas para o redimensionamento da prática de avaliação e a formação de uma nova cultura de avaliação.

A maneira com que esta dissertação se apresenta, procura revelar esses momentos. Na Introdução, o trabalho delinea a problemática, a fase exploratória percorrida, os objetivos, os pressupostos metodológicos e a abordagem dos

capítulos.

No Capítulo I, apresenta-se a situação da Avaliação Formativa, como uma lacuna sensível existente no processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem, salientando ser este um problema que deve ser enfrentado urgentemente para a superação das decorrências negativas que um processo meramente classificatório-somativo da avaliação, pode provocar. Isto seria possível pela adoção compromissada de um modelo processual de avaliação.

No Capítulo II, o trabalho analisa o **Discurso Sublinear** autoritário que existe nos processos de avaliação caracterizados por arbitrariedades e apresenta ao final, algumas reflexões acerca de possibilidades de superação do impasse, além de procurar explicar o COMO a avaliação desprovida do caráter autoritário, poderia concorrer para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino.

No Capítulo III, tem-se o modelo da prática mediatizada pela ação concreta e a análise dos resultados e sugestões, a partir dos elementos colhidos via opiniões, depoimentos, críticas, entrevistas...

No Capítulo IV, apresenta-se os elementos constantes da avaliação dos Eventos realizados (Encontros, Fóruns, Seminário, Grupos de Estudos).

À guisa de conclusão, levantam-se alguns aspectos para reflexão para trabalhos futuros.

A experiência mostrou que: (i) A proposta do professor, em termos de como organizar e realizar a avaliação, tem sérias implicações de caráter classificatório-somativo e autoritárias. (ii) Há uma necessidade premente de reciclagem para estes professores. (iii) Para o resgate da qualidade perdida no âmbito da avaliação, mister se faz que o professor assuma uma nova consciência e uma nova postura para com a prática de uma avaliação compromissada com o social e caracterizada pelo exercício de um saber-fazer competente e pedagógico. Desta forma, a avaliação deixaria de ser um instrumento de poder, tornando-se Formativa-Processual.

### ABSTRACT

This experience, characterizes itself by schematic focus of Research-Action, and it has the objective of investigating variable intercurrents in the process of evaluation which the students of high school (Courses on Mastership) in the Northwest region of Paraná State, are probably submitted to, searching for alternatives in view to overcome authoritarian practices, which are desintailed from the social pattern we live, as well as to develop with themselves and their teachers, referencial strategies in a critical and interchangeable thought, through diversified events. It start from the supposition that, the teacher, even before his formation, or the contradictory process which he faces between the received academic formation, destituted many times of a critical language and a competent guidance about the situations-problems which pervade the evaluation and practice in a classroom, in finishes adopting a systematic of "measures" that is uncompromised with the evaluation itself, whether formative or pertaining. The assumed methodology for this experience, has its fundation form a political direction, which is aware and of transformation, considering that the efective pedagogical teaching, is done in the process. It involves, therefore, four (4) moments related intimately among themselves: **Description of the problems** (Introduction), **Contextualization** (theoric referencial), **Comprehension and Overcoming of authority practices of evaluation** (actions via achieved events) and **Proposal of Transforming action** (conclusion).

The experience was lived through and colectively reflected upon by 40 (forty) teachers of 1<sup>st</sup> (first) and 2<sup>nd</sup> (second) Grades involved in the interviews, 200 (two hundred) students from Jurisdiction and Mastership (magistério) Courses of NRE Umuarama and Goioerê, interviewed, plus School Supervisors (Principals), who participated, constituted of a population-subject of this research. Five (5) meetings were accomplished with the teachers in the involved towns, 3 (three) Foruns on Evaluation, accomplished at UNIPAR and eight (8) meetings with Studying Groups by students of Mastership Courses in Umuarama and Cruzeiro do Oeste - Pr, which allowed the approaches, critics, discussions, reflections and the search of solutions for the impasse that the - process of Evaluation - teaching - learning is facing, aiming the supplying and its alternatives to the new dimension of the practical evaluation as well as the formation of a new cultural evaluation.

The way which this dissertation is conducted, it is trying to reveal these moments. It the Introduction, the study sketches the

problematical or (uncertainty) the exploratory phase is gone through, the objectives, the methodological motives and the approach of chapters.

In Chapter I, the situation of Formative Evaluation is introduced, as a sensitive lack that exists in the process of the teaching guiding as well the - learning, emphasizing this problem which should be urgently faced for the overcoming of negative courses of problems merely superimposed of the evaluation, and what it can cause (provoke). This would be - possible by an uncompromised adoption of a processing pattern of evaluation.

In Chapter II, the work analyses the Authoritary Sublinear Speech that exists in the characterized processes of evaluation by arbitrary acts and presents at the end, some reflections about the overcoming of the impasse, besides trying to explain the "HOW" an evaluation which is lacking the authoritarian character, could compete - for the improvement of the quality of learning and teaching.

In Chapter III, we have as a pattern of practice mediated by the concrete action and the analyses of results and suggestions, from gathered elements via opinions, evidences, critics, interviews and so on...

In Chapter IV, presents the constant elements of evaluation of accomplished events (meetings, forums, seminary, groups of studies).

Under this fashion of conclusion, some aspects are collected for reflection of future researches.

The experience showed that: (i) The teacher purpose, in terms of how organize and perform the evaluation, has serious implications in the character classico-somative and authoritarian. (ii) There is a processing necessity of recycling for these teachers. (iii) For the rescue of the lost quality in the ambit of the evaluation, there is a pressing necessity for the teacher to assume a new consciousness and a new position towards the practice of an evaluation compromised with social and characterized itself by the exercise of a Know-how. In this way, the evaluation would not be a instrument of power, becoming itself Pertaining-Formative.

## RÉSUMÉ

Cette expérience caractérisée par l'ENQUÊTE-ACTION a comme but rechercher les variables qui interviennent dans le procès d'évaluation auquel les élèves des écoles de 2<sup>ème</sup> degré (Cours de Professorat) de la région Nord-Ouest du Paraná sont probablement soumis, en cherchant des alternatives en vue à surmonter des pratiques autoritaires détachées du modèle social dans lequel nous vivons, de même que développer avec les élèves et leurs professeurs des stratégies compatibles à un repenser critique et transformateur, à travers des événements diversifiés.

On part de la conjecture que le professeur avant même de sa formation, ou dans le procès contradictoire qu'il affronte entre la formation académique reçue, plusieurs fois privée d'un langage critique et d'un acheminement compétent, sur les situations problèmes que traversent l'évaluation et la pratique de la salle de classe, on finit pour adopter une systématique de "mesures" sans aucun engagement avec l'évaluation démocratique, formative et du procès.

La méthodologie adoptée pour cette expérience, se fonde dans une direction politique de prise de conscience et de transformation, puisque la réelle pédagogie professorale, est faite dans le procès. Alors elle enveloppe 4 (quatre) moments intimement dénombrés: **Description des problèmes** (Introduction), **Contexture** (Référence Théorique), **Compréhension et action de surpasser les pratiques autoritaire d'évaluation** (Actions voie événements réalisés) et **Proposition d'une action transformatrice** (Conclusion).

L'expérience a été vécu et réfléchi collectivement avec 40 (quarente) professeurs du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degrés engagés dans les entrevues, 200 (deux cents) élèves des cours de professorat, de juridiction des NRE (Centre Régional d'Enseignement) de Umuarama et Goioerê, des personnes qui ont fait des entrevues et des inspecteurs scolaires participants, en constituant la population-sujet de cette recherche. Ils ont été réalisés 5 (cinq) **Rencontres** de Professeurs dans les municipales engagé 3 (trois) **Foruns** sur Évaluation, réalisés à UNIPAR et 8 (huit) réunions avec les **Groupes d'Étude** avec les élèves des Cours de Professorat de Umuarama et Cruzeiro do Oeste - Pr; ce que a permis les abordages, les critiques, les discussions, les réflexions et la recherche de solutions pour l'impasse devant lequel l'Évaluation s'affront dans le procès d'enseignement-apprentis sage, en objectivant fournir des alternatives, pour une autre dimension de la pratique de l'évaluation, et la formation d'une nouvelle culture d'évaluation.

La, manière avec laquelle cette dissertation se présente, essaye de révéler ces moments. Dans l'Introduction, le travail trace la problématique, la phase d'exploration parcourue, les justificatives, les objectifs et la méthodologie dirigée.

Dans le chapitre I on présente la situation de l'Évaluation Formative, comme une voie sensible existante dans le processus d'accompagnement d'enseignement et d'apprentissage, en remarquant être celui-ci un problème que doit être affronté d'urgence pour surmonter les conséquences négatives qu'un simple processus de classification à travers de l'addition d'évaluation peut produire. Ce qui serait possible seulement avec l'adoption responsable d'un modèle du processus d'évaluation.

Dans le Chapitre II, le travail analyse le Discours Escamoté Autoritaire qui existe dans le processus d'évaluation caractérisés par des procédés arbitraires, en présentant à la fin quelques réflexions sur la possibilité de surmonter l'impasse, essayant d'expliquer le COMMENT l'évaluation sans le caractère autoritaire pourrait contribuer pour améliorer la qualité des apprentissages et d'enseignement.

Dans le Chapitre III, on a le modèle de la pratique assumé par l'action concrète et l'analyse des résultats et des suggestions en partant des éléments cueillis via opinions, témoignages, critiques, entrevues...

Dans le Chapitre IV, on présente les éléments constants d'évaluation des événements réalisés (Rencontres, "Forums", Groupes d'Études).

À guise de conclusion, on surélève quelques aspects pour la réflexion de prochains travaux.

L'expérience a montré que: (i) La proposition du professeur de comment organiser et réaliser l'évaluation, elle a de sérieuses implications de caractère de classification à travers de l'addition et autoritaires. (ii) Il y a une nécessité urgente de se mettre au courant, de la part des professeurs. (iii) Pour le rachat de la qualité perdue dans l'univers de l'évaluation, il faut que le professeur acquière une nouvelle conscience et une nouvelle posture par rapport à la pratique d'une évaluation responsablement attaché au social et caractérisé par l'exercice d'un savoir-faire compétent et pédagogique. De cette façon l'évaluation laisserait d'être un instrument de pouvoir, pour devenir un processus-Formatif et Démocratique.

## 0. INTRODUÇÃO

### 0.1. RETROSPECTIVA E FASE EXPLORATÓRIA

Este trabalho ora apresentado, representa algo sistematizado por uma experiência vivenciada e refletida intensamente, tendo sido elaborado por razões que têm especial significado para a vida do processo educativo.

As atividades foram intensas, mas sobretudo gratificantes, pois a cada passo dado, a cada etapa cumprida, advinha a realização e a recompensa pelas energias dispendidas. Aprendemos e reaprendemos, que muito do conhecimento acumulado na trajetória do exercício profissional, predominantemente marcada pela docência, só adquire valor e importância, quando vinculado à prática voltada às soluções possíveis de alguma problemática, que pode ser transformada, fruto da ação consciente, consistente e comprometida com a educação.

A preocupação maior era com a problemática da AVALIAÇÃO, hoje partilhada por uma grande maioria de professores do ensino de 1.º, 2.º e 3.º graus, senão pelos próprios Sistemas de Ensino <sup>1</sup>.

Esta dissertação constituiu-se numa tentativa de socializar o saber sistematizado, gerado na prática e pela prática, numa relação estreita com a riqueza teórica acumulada e disponível para a melhor compreensão, do aprender a fazer melhor a avaliação e da formação de uma nova cultura de avaliação, caracterizada pela prática Formativa-Processual emancipatória.

Acredita-se ser de fundamental significância, escrever a história dos momentos da experiência que proporcionou a

---

<sup>1</sup> Pesquisa sobre avaliação escolar, coordenada pela SEED/PR, através do DESG, sob a consultoria da Prof.<sup>a</sup> Eronita Silva Barcelos em 1993, apresenta a problemática e as diretrizes pertinentes

produção de um **saber** e de um **saber-fazer**, gerado no coletivo em vários níveis intimamente interligados através da Metodologia da PESQUISA-AÇÃO, proposta por MICHEL THIOLENT. (1988).

Em primeiro lugar, julga-se necessário alguns esclarecimentos a respeito da trajetória profissional do autor, objetivando melhor orientar a compreensão do trabalho, a partir de toda uma vida experienciada e refletida no magistério. Boa parte desta dissertação, correspondeu a muitos caminhos percorridos como professor, trabalhando no ensino superior com as disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Medidas Educacionais e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino e tendo passado também por experiências a nível de 2.º Grau junto a rede pública estadual, como professor e Supervisor Escolar nos Cursos de Magistério e Supervisão Escolar junto à Inspeção e Núcleo Regional de Educação.

Já há algum tempo consciente da relevância do problema da avaliação, questionava a inadequação dos Sistemas e Processos de Avaliação, que direta ou indiretamente se refletiam no acentuado índice de evasão e repetência, principalmente nas escolas públicas oficiais<sup>2</sup>, na frustração de quantos e quantos alunos e de seus pais, e até de professores, além de manifestos de diversos tipos de resistência à mudança.

A reflexão sobre estes aspectos, propiciaram a auto-crítica necessária acerca do como estava contribuindo para dar conta daqueles problemas. E não foi necessário realizar muitas indagações para perceber que a formação pedagógica dada aos professores nos cursos de licenciatura, em quase nada havia contribuído para que os mesmos, quando habilitados, assumissem uma postura comprometida com o papel de avaliadores do processo ensino-aprendizagem e, inclusive, pudessem efetivar uma prática **Formativa-processual emancipatória** da avaliação. Na realidade, entendia que havia uma probabilidade muito grande de que a escola estivesse formando profissionais de magistério

---

<sup>2</sup> vide Gráficos Estatísticos nas páginas 40 e 41 que demonstram a evolução das matrículas a nível do Paraná e Brasil.

incompetentes em avaliar. Percebia-se, pois, a problemática. Só faltava enfrentá-la!

→ Tendo uma formação acadêmica em Pedagogia, sempre procurava tratar os assuntos de educação com essa visão, internalizando que o objeto de estudo e trabalho, era a educação e, assim, pois, a preocupação maior sempre esteve voltada para a formação do professor, um profissional que, no caso, necessitava "aprender a avaliar", como ele mesmo na pesquisa realizada <sup>3</sup>, deixa evidente.

) Como a teoria acompanha o pedagogo e é com ela que ele vai lidar e refletir sobre a complexidade da educação e estabelecer os objetivos para sua ação educativa, o que pode ser possível através da relação dialética entre a teoria e a prática para a obtenção da unidade entre elas, resolvi assumir a responsabilidade por uma proposta que poderia proporcionar alguns encaminhamentos em direção à solução da situação-problema, por acreditar no ideal de humanização da sociedade.

Assim, na convicção do valor da educação como elemento indispensável no processo de transformação da sociedade e da qualidade de vida dos homens, procurou-se construir a pesquisa na experiência, no processo de interação e na observação dos fenômenos que ocorriam nas práticas de avaliação autoritárias somativas, inadequadas e ratificadas como instrumento de poder.

A partir dos depoimentos dos próprios professores nas entrevistas realizadas, na análise das respostas dadas pelos alunos, discussões na Fase Exploratória e conclusões do Seminário específico realizado como mecanismo da Metodologia Pesquisa-Ação, foi possível encaminhar o trabalho sem maiores problemas em direção ao atingimento de seus propósitos.

O que tornou esta experiência "sui generis", foi a busca da construção de novas propostas num processo participativo, ao invés de uma proposta pronta e acabada.

<sup>3</sup> Vide análise das entrevistas no capítulo III

Emprestou-se às ações uma linha crítica e não autoritária, por constatar que o espaço de conquista de respostas tornava-se muito mais fértil, na medida em que professores, alunos e supervisores envolvidos sentiam-se sobremaneira conscientizados acerca da problemática e, desse modo, compromissados com o fazer-concreto.

Acreditando, portanto, na capacidade humana de operar transformações significativas em si mesma e no mundo que a circunda, compreende-se que o processo educativo pode, indiscutivelmente, ser também "criador" ou "encaminhador" de novas soluções, superando o mero "reprodutivismo" vigente, desde que exista uma forte conscientização acerca da necessidade de se resolver o problema, entre os envolvidos.

O trabalho foi influenciado pelas idéias de Paulo Freire, Pierre Furter e Michel Thiollent, constituindo o suporte epistemológico de apoio e o processo dialógico que deve ser entendido como "encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1973, p.93), portanto, uma visão conscientizadora, criativa e libertadora.

A consciência não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens; [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (Freire, 1980, p. 26-7).

No processo de educação permanente de Pierre Furter (1972), compreendida como "uma atitude de valorização, isto é, o reconhecimento da existência do passado e da necessidade de prolongá-lo no nosso presente", entendeu-se *uma certa maneira* de viver a nossa condição humana, caracterizada pela própria atividade do ser e do fazer de suas responsabilidades concretas.

O humanismo é a resposta que damos ao mundo. [...] é, portanto uma certa maneira e se ligar ao mundo, nos situando dentro dele. É uma tarefa, no sentido muito concreto em que devemos criar condições para que qualquer homem possa participar deste movimento. A educação será humanista quando os educadores assumirem as suas responsabilidades concretas, para que a prática educativa corresponda a este imperativo. (Furter, 1972, p.165-6).

O humanismo consiste, pois, em impor uma qualidade com densidade às relações humanas, sobretudo porque é uma busca real de fraternidade, de liberdade e de igualdade, de maneira absoluta e global.

Todavia, o diálogo a que Freire e Furter se referem, nas obras mencionadas, requer um pensamento crítico e é também capaz de gerar um pensamento crítico. Esse diálogo, na proposta de Freire, é condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação. Uma educação que emancipa e que objetiva provocar a crítica de maneira a libertar o sujeito de condicionamentos determinantes.

Na proposta de Furter, o diálogo é comunicação. Sendo pois a contribuição específica da educação ao humanismo, ensinar às novas gerações a dialogar, a refletir e criticar a sua própria posição e a manifestar a sua participação numa construção ainda inacabada.

Entende-se que o diálogo pressupõe contribuição pessoal a todos os participantes, para que a partir do consenso dos envolvidos, encontre-se a melhor alternativa para solução dos problemas, pois "passam a pensar sobre eles e a sensibilizarem-se em relação a eles, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade" (VIANA. 1986. p.25).

Thiollent (1986, p.8) nos apresenta uma proposta de pesquisa alternativa de cunho ao mesmo tempo participante e de ação que se propõe a

Desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas, [...] capaz de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em participar sob forma de diretrizes de ação transformadora, facilitando a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Nesta perspectiva, partiu-se de uma concepção conscientizadora, espinha dorsal de uma pedagogia emancipadora na qual os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Também, da concepção humanística e flexível que procura adaptar-se a cada situação de uma metodologia de Pesquisa-Ação usando como estratégias o diálogo, a contribuição pessoal espontânea - mas assumida -, e a colaboração de todos os envolvidos de forma consciente e compromissada.

Resultou assim, um trabalho crítico essencialmente caracterizado pela ação e reflexão, de teorização sobre a prática, que permite ao ser humano tornar-se agente ativo na transformação social, e como decorrência, lugar para a ação, desde que assuma o compromisso de trabalhar para a efetiva mudança das posturas docentes tradicionais, substituindo-as por um compromisso ético e processual de avaliação.

Partindo ainda do pressuposto de que era preciso conhecer bem o que se queria transformar, o trabalho foi encaminhado num primeiro momento, em direção a busca de um referencial teórico pertinente no âmbito dos problemas que atualmente poderiam estar sendo objeto de debates na educação. Constatou-se que o próprio Sistema Estadual de Ensino do Paraná, através da Pesquisa sobre Avaliação Escolar, anteriormente mencionada, apresentava preocupações e/ou conclusões significativas: (Vide anexo I)

Assim foi que a partir de estudos sobre a Metodologia da PESQUISA-AÇÃO, optou-se por este enfoque de trabalho, uma vez

que de conformidade com suas implicações e decorrências, verificou-se que havia possibilidades viáveis de intervenção no Projeto elaborado pelos Núcleos Regionais de Educação de Umuarama e Goioerê para enfrentamento da problemática levantada pela SEED-DESG do Paraná citada anteriormente.

A quebra de resistências institucionais e hábitos profissionais tradicionais, oferecia um direcionamento bastante explícito a respeito das transformações específicas que se exigiam para formação de uma nova cultura de avaliação. Isto através da maximização de recursos realmente transformadores a nível pedagógico e que visasse a criação de determinados efeitos e práticas educacionais, numa nova dimensão conscientizadora, reciclagem de idéias e ações emancipatórias.

Pelos contatos diretos com o pessoal envolvido na área de ensino dos núcleos mencionados, evidenciava-se a posição otimista e compromissada daqueles órgãos para com a proposta de trabalho e da metodologia de pesquisa apresentada, obtendo-se, assim, o apoio imprescindível à sua execução.

A tomada de decisão foi conjunta, uma vez que coletivamente, Equipe de supervisores, diretores e professores, aceitaram os desafios sem falsas expectativas, concebendo o lançamento dos trabalhos com presteza, habilidade e disponibilidade. Outrossim, se fazia oportuno um espírito de atuação consciente sobre a problemática e para tal, havia a necessidade de colaboradores assumidos, de forma incontestante.

Constituída a equipe com as Supervisoras dos Núcleos Regionais de Educação e dos Estabelecimentos de Ensino envolvidos, Coordenadoras de Magistério respectivas e professoras do Departamento de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e História da Universidade Paranaense - UNIPAR - Umuarama - PR., formou-se o grupo de trabalho diretamente envolvido na consecução das atividades. Este caracterizado pela filosofia humanística, "que propõe que se discuta com problemas comuns e construa, a partir de um processo de trocas e buscas

comuns, o futuro da comunidade na qual se está inserido", foi logo esclarecido a respeito de suas atribuições. (VIANA, 1986. p. 25).

Foram iniciados os trabalhos relativos à **FASE EXPLORATÓRIA** para identificação das expectativas, levantamento das situações, caracterização da população e coleta das informações, com o objetivo de estabelecer os aspectos prioritários e de eventuais ações, que se constituiriam no "diagnóstico" da situação.

Salienta-se, que neste caso da Metodologia da **Pesquisa-Ação**, a Fase Exploratória privilegia o contato direto com o campo a ser pesquisado, o que permite inclusive a apreciação prospectiva da viabilidade de uma intervenção benéfica no meio considerado gerador da situação-problema e a revelação de apoios, resistências, convergências e divergências, posições otimistas ou céticas, etc.

A seguir foram realizados **Encontros** com professores e alunos em estabelecimentos de municípios escolhidos (vide anexo II) - nos quais aspectos vários da educação, foram abordados e amplamente discutidos -, com ênfase na problemática da avaliação. Tais eventos culminaram com a coleta de depoimentos e opiniões a respeito de aspectos interferentes no processo educativo contemporâneo, em especial no ensino-aprendizagem, bem como sugestões - propostas para as possíveis soluções (Vide Anexo III). Após a triagem analítica realizada no material coletado, foi obtido o seguinte elenco de informações:

- 01- A avaliação realizada nas escolas, geralmente é de cunho **SOMATIVO**, o que enseja apenas o levantamento dos resultados ao final do processo, quando nada mais há a ser feito em prol da recuperação das deficiências de aprendizagem dos alunos.
- 02- As propostas de mudanças que diuturnamente vemos ser ventiladas, não saem das páginas dos "relatórios" ou das pastas daqueles envolvidos nos processos de mudança, por desinteresse ou mesmo porque na realidade, não haja intenções sinceras de que se promova quaisquer mudanças. O que geralmente ocorre são discussões "críticas", discursos **democraticistas** e inócuos que a nada conduzem...

- 03- A escola não está conseguindo acompanhar as mudanças imprevisíveis que ocorrem na sociedade, pois as mutações sociais são múltiplas, diversificadas e desafiadoras. Por outro lado, não está correspondendo aos objetivos pertinentes a formação de um SER capaz de pensar e agir por si mesmo.
- 04- Em muitas situações, os resultados da avaliação não são comunicados aos alunos, e muito menos discutidos com os acadêmicos para proporcionar-lhes, "quadros de referências" nos quais possam situar-se nos níveis de suas aprendizagens e/ou deficiências.
- 05- Há ainda, apesar de toda uma discussão crítica ocorrida atualmente em termos de "abertura democrática", um certo autoritarismo por parte de muitos professores. Isto inibe sensivelmente a participação espontânea e questionadora do aluno, que desta forma, fica cerceado de alguns de seus direitos, anseios, intenções...
- 06- Acontece um processo de recuperação "faz-de-conta", como se o objetivo da mesma, fosse apenas o de "engordar" as estatísticas de aprovação, aos invés de efetivamente o de sanar as deficiências de aprendizagem dos alunos. Muitos dos alunos são vítimas de avaliações que não permitem o acompanhamento real de suas aprendizagens. E o que percebemos, é que muitos se evadem da escola com medo inclusive de serem mesmo reprovados ao final.
- 07- As "semanas de prova" tornam-se um mal necessário uma vez que não existe ainda uma consciência crítico-emancipatória acerca de valor e importância da avaliação contínua, nem por parte do aluno e aliás também por parte de professores; que só avaliam porque "uma nota tem que ser atribuída ao final do bimestre"!
- 08- O Sistema educacional brasileiro é em grande parte tradicional, o que dificulta ao aluno, o desenvolvimento pelo menos satisfatório de suas potencialidades básicas, como por exemplo: a de participação, senso crítico... Tal situação coloca-o à margem das discussões mais relevantes do processo educativo.
- 09- Há falta de interesse por parte do aluno em aprender, talvez em decorrência da falta de habilidade e competência do professor em ensinar, ou porque o nível de aspiração (grau de competência que o aluno se auto-atribui) é baixo e a perspectiva do fracasso, o conduz a fuga psicológica do aprender.
- 10- O Diálogo na Educação é algo questionável. Professores e alunos não "se comunicam" à contento. Há falta de sintonia entre a forma do professor expressar a mensagem e o aluno em decodificá-la, gerando incompreensões e queima de etapas, nas aprendizagens.

Assim, as informações obtidas com a análise do referencial obtido, permitiram a elaboração do Diagnóstico através do qual buscou-se a situação do problema e sua delimitação, bem como as perspectivas de viabilidade de uma intervenção do tipo PESQUISA-AÇÃO no meio considerado gerador da

problemática.

Aceito o desafio da pesquisa e suas implicações, vistas as expectativas, os problemas da situação, as características da população a ser envolvida, esforços foram envidados no tocante a coleta de todas as informações disponíveis acerca do âmbito da pesquisa, inclusive o grau de desenvolvimento e nível de competência dos envolvidos, para a conseqüente distribuição de responsabilidades.

Ainda no diagnóstico realizado, além da constatação das necessidades, aspectos significativos interferentes, ausências de práticas, de materiais e recursos, foram identificadas também as potencialidades dos participantes bem como do meio que os circundava e nível das dificuldades que seriam enfrentadas. Não se considerou o diagnóstico apenas, como instrumento de coleta de dados a partir das informações colhidas fruto das provocações ocorridas nos encontros, mas sobretudo, quais eram os aspectos prioritários que mereciam ser verdadeiramente modificados.

No presente trabalho, realizadas as atividades pertinentes a Fase Exploratória, na qual obteve-se informações a partir das quais foram estabelecidas as metas de ação e, conseqüentemente, os objetivos da pesquisa, inferiu-se que o tema priorizado, foi a Avaliação, o que ficou também evidente nas conclusões da primeira etapa do SEMINÁRIO realizado como fase pertinente obrigatória de um modelo de pesquisa desta natureza.

Embora não seja assunto novo, mas tão antigo quanto a educação, ultimamente o problema da avaliação tem sido enfatizado no cotidiano educacional <sup>4</sup>, diferindo de como era há alguns anos atrás, quando, geralmente, o julgamento do professor se constituía no único critério segundo o qual os alunos eram avaliados e sem quaisquer compromissos para com a avaliação do próprio trabalho docente e do currículo.

---

<sup>4</sup> Pesquisas apresentadas no II Seminário "A Didática em Questão" realizada na PUC/RS, Dezembro-83 e idem III Seminário realizado USP-SP em 1985

Desde muito, a prática de avaliação escolar tem ocorrido de forma dramática, tanto para os alunos como professores, gerando vários conflitos pertinentes à questão de julgar e decidir entre como **aprovar** ou **reprovar** os alunos.

Nem sempre dispondo de técnicas precisas de mensuração, não sabendo empregá-las e também como interpretar os resultados obtidos, o professor torna o **controle** do processo ensino-aprendizagem, desvinculado de seu objetivo maior, ou seja: o de **possibilitar a verificação de quais as mudanças de comportamentos ocorridos e como elas ocorrem.**

Portanto, uma vez que a qualidade do processo educativo, pode ocorrer também em função do nível de excelência da avaliação, deve-se buscar a garantia da eficiência da mesma e das condições que lhe são necessárias para tornar-se de fato eficaz.

A formalização ainda em vigor da problemática (uma vez que a Nova Lei de Diretrizes Bases ainda tramita no Congresso Nacional, nas comissões respectivas), tem algumas de suas origens no Art. 14 da Lei n.º 5.692 de 11.08.71, no qual encontra-se o texto legal do processo de avaliação do rendimento escolar: "A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade". (Brasil. MEC, 1971).

Ocorreu que tais Regimentos, tornaram-se muitas vezes "meros instrumentos técnicos" elaborados para a satisfação de aspectos burocráticos, geralmente idênticos em seu conteúdo para toda a rede escolar, com exceções pertinentes apenas aos dados e identificação e no tocante aos modelos elaborados pelas instituições particulares.

Ainda de acordo com o § 1.º do Art. 14, o mesmo determina:

Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os de prova final, caso esta seja exigida. (Brasil. MEC, 1971).

Aí reside uma outra questão a ser amplamente analisada no que concerne aos "aspectos qualitativos". Geralmente as avaliações que se fazem na escola, resumem-se na verificação da área "cognitiva" ou melhor, com ênfase na capacidade de memorização dos alunos. Avalia-se, não pelo compromisso ético e coerente de avaliar, mas também para responder às implicações de normas e regulamentos; para aprovar ou reprovar, para selecionar, para perseguir... Nem sempre se avalia para melhorar o processo ensino-aprendizagem!..

Embora, existam vários documentos que buscam a definição formal do processo de avaliação, encontra-se na Deliberação n.º 33/87 de 09.10.87 do CEE/PR, referencial explícito sobre sistema de avaliação. Da referida Deliberação, destaca-se o disposto em seu Art. 4.º que diz: "é vedada a avaliação em que os alunos são submetidos a uma só oportunidade de aferição".

Está claro, pois, que a avaliação só será válida na medida em que cumprir uma de suas características básicas, aquela que diz respeito ao fato de ser contínua, de caráter Formativo e cuja finalidade seja a de acompanhamento e aperfeiçoamento da atividade durante, para desta forma prever as ações corretivas para melhor dirigí-la a partir de decisões tomadas em tempo.

E é bem isto que o processo ensino-aprendizagem necessita para obter nível de excelência, para deixar de ser alvo apenas de controvérsias e intentar a busca de transformações verdadeiramente concretas e significativas no que diz respeito à avaliação. Diante do exposto, concluiu-se que o tema a ser objeto desse trabalho devesse ter o título: **AVALIAÇÃO**

FORMATIVA: COMPROMISSO PEDAGÓGICO PARA UMA PRÁXIS PROCESSUAL -, e que o enunciado do PROBLEMA e dos OBJETIVOS tivesse o formato a seguir:

#### A) O PROBLEMA

Investigar:

1. A competência, o juízo e o senso crítico que os professores têm acerca de suas responsabilidades quanto a avaliar o processo ensino-aprendizagem, de forma coerente e processual.
2. Quais são os principais problemas que afetam os alunos do 2.º grau - habilitação Magistério - da região Noroeste, em termos da avaliação de suas aprendizagens.
3. Se os alunos entendem que no processo de avaliação, está implícita a eficiência do ensino e de quem o exerce.

#### B) OBJETIVOS

1. Aplicar a Metodologia da Pesquisa-Ação para introduzir uma nova cultura de avaliação apoiada na prática Formativa-Processual emancipatória e/ou participativa.
2. Refletir juntamente com os professores da habilitação Magistério da Região Noroeste, as concepções ultrapassadas e atualizadas da avaliação do ensino-aprendizagem.
3. Conscientizar os professores sobre a verdadeira dimensão da avaliação que ultrapassa o compromisso regimental estabelecido pelos sistemas de avaliação.

Voltando à caracterização da situação-problema, entende-se que a avaliação não se constitui num simples momento de julgamento sem quaisquer critérios, mas num amplo processo de pesquisa, que objetiva proporcionar o apontamento dos itens nevrálgicos a serem sanados no decorrer do período escolar.

Necessário se faz, então, que professores e alunos estejam conscientes de tais aspectos, para que se situem harmoniosamente no processo ensino-aprendizagem. Agir, pois, para que haja a melhoria de qualidade deste processo, tem algo a ver com a participação e orientação voltadas às tentativas de mudança e embasadas, primeiramente, numa ampla revisão de bibliografia, acrescida de pesquisa de campo para coleta de dados sobre a realidade defrontada, identificando interesses,

limitações e necessidades dos envolvidos, para que decisões coerentes e respectivas sejam tomadas em tempo.

Ocorre que atualmente, o professor assoberbado de atividades, em decorrência de atos do poder estatal e da necessidade de sobrevivência e estando quase sem possibilidades de atualizar-se, sente-se cerceado em suas intenções de melhoria de desempenho. Um outro fato, é que durante o próprio curso de graduação, a avaliação nem sempre tem recebido um tratamento metodológico que possibilite a compreensão consciente de suas implicações, o que resulta muitas vezes um processo alienado, quanto à importância e a necessidade deste momento de pesquisa do nível de Qualidade do ensino-aprendizagem.

Após exaustivo questionamento, conclui-se que a avaliação ainda constitui-se num campo que demanda muitos estudos, principalmente no que diz respeito a sua função primordial Formativa-Processual e Emancipatória, ou seja: aquela cuja tônica é a de promover o acompanhamento dos progressos dos alunos em relação as suas aprendizagens, de forma contínua, de maneira, que ao constatar-se os desvios, possa se estabelecer em tempo, outras estratégias de ensino-aprendizagem, mediante decisões alternativas.

Se a avaliação da aprendizagem pode deixar portanto, de ser o que tem sido durante um número razoável de tempo, apenas classificatória-somativa, até certo ponto autoritária e ineficaz para com a análise da qualidade do processo, para se transformar em outra modalidade institucional de ação docente, supondo-se que tais mudanças possam ser fruto da proposta deste estudo, mediatizada pela Pesquisa-Ação, então a história pode iniciar-se a partir deste marco na região onde o trabalho foi realizado.

## 0.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Dois pressupostos ficaram subjacentes na execução do estudo, objeto desta Dissertação:

1. Uma das formas de proporcionar as mudanças de mentalidade e práticas do fazer-docente em regiões menos assistidas e carentes de profissionais qualificados, é buscar esquemas alternativos que concorram para a discussão, análise crítica e otimização de práticas pedagógicas, através de ENCONTROS, GRUPO DE ESTUDOS, FÓRUMS, SEMINÁRIOS, com os recursos disponíveis.

2. A investigação mediante questionários, entrevistas com alunos da habilitação de magistério e professores do ensino de 1.º e 2.º graus, bem como a realização dos Eventos mencionados junto aos mesmos, constitui um esquema alternativo de atualização, desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da otimização dos recursos docentes envolvidos no sistema.

Salienta-se pois, que a importância maior deste estudo, reside na sua forma dinâmica e participativa e no modelo interativo de desenvolvimento de atividades segundo as características e objetivos da Metodologia da Pesquisa-Ação, conforme Thiollent (1988), com destaque para:

1. Dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora;

2. Facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído;

3. Ser Instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte;

4. Possibilitar pesquisas com base empírica voltadas para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas, quer na área da educação, comunicação ou organização;

5. Metodologia onde as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objeto de deliberação, por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação;

6. Metodologia na qual os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento nos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos mesmos, exigindo uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo;

7. Metodologia na qual os pesquisadores não querem limitar suas investigações nos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer", Pois não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.

Em resumo, a Pesquisa-Ação Segundo Thiollent (1988) é uma estratégia Metodológica da pesquisa social, na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;

c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;

d) o objetivo da Pesquisa-Ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (p. 16).

### 0.3. PROCEDIMENTOS

A partir das apreensões conceituais anteriores delineadas, pode-se considerar que na organização e na conduta de uma Pesquisa-Ação, os procedimentos aplicados têm um papel importante a desempenhar, visto o modo como conduz a pesquisa e uma vez proporcionar ao pesquisador, as habilidades necessárias para orientar-se no processo de investigação, na tomada de decisões oportunas, e na seleção de conceitos, técnicas e dados adequados.

Aqui a metodologia adotada, constitui-se numa estratégia de pesquisa que agrega várias atividades com as quais se estabelece uma estrutura coletiva e participativa ao nível da

captação de informações e o que fazer com as mesmas.

Neste estudo, a metodologia, como diz Thiollent (1986), "desempenha um papel de *bússola* na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma de suas decisões..." (p. 26) e assim, no processo investigativo escolhido, a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no decorrer das deliberações que vão sendo tomadas, bem como em relação à interpretação dos fatos, informações e ações efetivadas pelos vários sujeitos da situação.

Em sendo o trabalho de uma Pesquisa-Ação bastante flexível, há um vaivém normal entre várias situações que vão se adaptando em função das circunstâncias e da dinâmica do grupo de pesquisadores constituído, fluindo as fases num processo de Feedback contínuo.

Os procedimentos adotados, pois, para a execução do estudo, iniciaram-se com a Fase Exploratória pertinente à "descoberta" do campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, com o propósito de levantamento diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e eventuais ações a serem encetadas.

Portanto, a preocupação primeira foi a caracterização da população-alvo, acompanhada da coleta de informações através da identificação de expectativas dos professores e alunos sobre os problemas básicos da educação e, em especial, sobre a avaliação, nos municípios de Maria Helena, Nova Olímpia e Umuarama.

Estabelecido um contato direto com o campo a ser pesquisado, deu-se prosseguimento às atividades visando detectar apoios e resistências junto às equipes de Supervisão dos Núcleos Regionais de Educação de Umuarama e Goioerê, bem como junto aos Supervisores de Cursos de Magistério dos municípios envolvidos e Professores da UNIPAR, convidados.

Colhidas e analisadas as impressões otimistas e céticas, ocorreu a apreciação das perspectivas de viabilidade da

intervenção desejada sobre a situação-problema da avaliação.

Estando a equipe e os demais interessados na pesquisa de acordo com os objetivos e o problema básico a ser examinado, programou-se, então, a realização do **Seminário** que constou dos seguintes momentos, finalidades e objetivos:

### 0.3.1. O SEMINÁRIO

#### A. FINALIDADES:

- A1. Reunir os membros da equipe: pesquisador(es) e membros significativos implicados no problema sob investigação, para examinar, discutir e tomar as decisões, além de coordenar grupos de observação, informantes...;
- A2. Definir temáticas e buscar o equacionamento dos problemas contextualizados na pesquisa;
- A3. Constituir grupos de estudo, e definir diretrizes de ação;
- A4. Aprofundar estudos e análise sistemática dos fatos.

#### B. OBJETIVOS:

- B1. Conferir espírito científico ao estudo objeto da pesquisa;
- B2. Orientar os participantes acerca de suas funções, por exemplo: Ensinar aos aplicadores dos questionários e dos entrevistadores, a metodologia apropriada;
- B3. Centralizar as informações coletadas e discutir suas interpretações para o estabelecimento de estratégias alternativas e, inclusive, produção de material necessário, tanto para fundamentação teórica, como para levantamento, pesquisa...;
- B4. Reflexão global sobre o problema levantado na FASE EXPLORATÓRIA, buscando-se as generalizações práticas.

Para realização desta fase, foi escolhido como modelo, o CLÁSSICO EM GRUPO, estabelecendo-se cronograma programático para sua efetivação: (Vide Anexo IV)

Ao término da 1.<sup>a</sup> Reunião obteve-se como resultado da discussão dos problemas e sugestões decorrentes dos encontros realizados na FASE EXPLORATÓRIA a delimitação específica do objeto de estudo, **avaliação da aprendizagem e do ensino**, uma vez ter-se chegado aos questionamentos abaixo:

1 - Até que ponto, dever-se-ia perguntar: Os Professores sabem de suas funções e/ou atribuições sociais dentro da escola? E como consequência, estão cumprindo seus papéis em relação a AVALIAÇÃO, se é que esta "variável" do processo ensino-aprendizagem, tem algo a ver com o SOCIAL?

2 - Também não se deveria perguntar: Quando a maioria dos alunos não apresenta bons resultados, não seria oportuno primeiramente o professor se indagar: O que realmente sei a respeito da AVALIAÇÃO DO REAL GRAU DE DESEMPENHO E APRENDIZAGEM DE MEUS ALUNOS E DE MEU PRÓPRIO TRABALHO?

3 - Não seriam os baixos resultados apresentados pelos alunos, quando da avaliação do processo (se a avaliação é mesmo realizada de forma contínua), uma decorrência da falta de sensibilidade, responsabilidade e competência da ação docente, ao invés meramente da ação e atitudes discente?

4 - Seria possível, melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos, se ao avaliá-los, se considerasse além do aspecto cognitivo, também o afetivo e o psico-motor?

5 - Não seria também a Avaliação realizada por profissionais incompetentes, de forma incoerente e até como "arma", uma das razões da evasão e repetência até certo ponto acentuada em algumas turmas?

6 - Se o SER humano está sujeito a influência de uma série de estímulos e/ou variáveis presentes do meio ambiente em que se encontra inserido, então não seria de se considerar que no momento em que está sendo avaliado, ocorram aspectos que influam, afetando positiva ou negativamente seu comportamento, e que nem sempre são considerados?

7 - Se quando o professor realiza o Feedback das avaliações, os alunos verdadeiramente têm a oportunidade de tirarem suas dúvidas a respeito das notas conseguidas; se elas de fato espelham os resultados esperados e as aprendizagens ocorridas?

8 - Se avaliar o processo ensino-aprendizagem é algo realmente necessário, não seria melhor agir de forma criteriosa, democrática e formativa em respeito a todas as contingências que podem estar envolvidas neste processo?

9 - Para que um processo de avaliação seja efetivo, o professor não teria que ser capaz de definir de forma clara o tipo de comportamento ou ação que seria aceito como evidência de que o aluno realmente alcançou o que pretendia?

10 - Não seria uma postura BURRA, a daqueles professores que menosprezando as criaturas humanas com quem trabalham, ao invés de animá-las para as avaliações, ficam a inferiorizá-las, a aterrorizá-las, a ameaçá-las com improperios, tais como: "Vamos ver na prova, como vocês se sairão"! "Não levem a sério isto que estou a ensinar e verão como serão as notas e os boletins"! "Me aguardem na hora da prova"! "Não se esqueçam que esta atividade, vale nota, assim pois não fiquem aí conversando...?"

11 - Não é questionável o fato que muitas das NOTAS atribuídas aos alunos, atestam apenas "se o aluno CUMPRIU a tarefa", mas nem sempre se HOUVE QUALIDADE NA TAREFA E SE ELA DEMONSTRA APRENDIZAGENS e, sobretudo, como foi o processo ensino-aprendizagem?

12 - Acredita-se que, se o aluno vem à escola para aprender, e os resultados que ele obtém ao final do processo, não refletem aprendizagens significativas, algo deve ser feito em termos de se indagar: Como foram as experiências curriculares e como elas foram avaliadas?

13 - Será verdade que haja professores avaliando alunos apenas numa só oportunidade a cada bimestre, como se nada mais que acontecesse no processo educativo, ensejasse ser avaliado?

14 - Seria justo que em pleno Século XX, caracterizado por mudanças múltiplas, incontestes e fantásticas, o educador não tenha aprendido ainda vincular o SOCIAL à forma com que os alunos, aprendem, sentem e reagem, uma vez que nem sempre este fato é considerado no ensejo da avaliação?

A partir desses enfoques, o grupo presente ao Seminário esboçou o esquema do PLANO DE AÇÃO que seria elaborado e executado para o desencadear das atividades relativas ao sistema de coleta de dados, a elaboração dos questionários, a realização das entrevistas e a promoção de eventos tais como: Encontros, Fóruns e Grupos de Estudos.

O referido Plano cujo modelo, encontra-se no Anexo V, delinea os objetivos, a natureza das relações da população e agentes-objetos envolvidos, identificação das medidas tomadas para a melhoria da situação, o cronograma dos eventos e respectivos municípios envolvidos, os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação dos envolvidos e incorporar sugestões e a determinação das formas de controle do processo e da avaliação dos resultados, conforme linhas da metodologia Pesquisa-Ação.

As Segundas e Terceiras Reuniões, decorreram conforme o especificado no cronograma, sendo que, ao final da terceira reunião e dos trabalhos desse seminário, foi realizada uma avaliação tendo como referencial básico a ficha própria, (Vide Anexo VI) momento que possibilitou algumas sugestões que podem ser constatados no item 4.5 do Capítulo IV.

O passo seguinte, constou da revisão bibliográfica - que forneceu também subsídios para os Encontros, Fóruns e Grupos de Estudos -, refletida, organizada e desenvolvida nos Capítulos I e II desta dissertação.

O trabalho de campo foi realizado a partir do Plano de Ação elaborado pelo grupo próprio e constou de Entrevistas realizadas com professores do Ensino de 1.º e 2.º Graus e Questionários aplicados em alunos do Curso de Magistério de 05

(cinco) Municípios da Região Noroeste pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação de Umuarama e Goioerê, cuja análise e discussão dos resultados, constam do Capítulo III - ítem 3.2.1 e 3.2.2;

#### 0.4. SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos participantes do estudo foram:

a) 40(quarenta) professores atuantes no ensino de 2.º grau na habilitação de magistério e escolas de 1.º grau dos 05(cinco) municípios da área de jurisdição dos Núcleos já mencionados (Umuarama, Altônia, Cruzeiro do Oeste, Moreira Sales e Goioerê), escolhidos segundo o princípio de amostragem e representatividade **qualitativa**, uma das características da Pesquisa-ação.

b) 200 (duzentos) alunos de 3.ªs e 4.ªs séries do curso de Magistério dos mesmos municípios, considerando também que os mesmos por estarem nas séries terminais do mesmo, representavam uma amostragem também mais qualitativa do universo desta habilitação a nível de 2.º Grau, considerando sua classe social, séries e período.

c) Equipes de Supervisão de Ensino dos N.R.E.(s) referidos, Supervisores Escolares, Professores da UNIPAR, Coordenadores de Curso de Magistério e o Autor desta Dissertação.

#### 0.5. INSTRUMENTAÇÃO E COLETA DE DADOS

Realizados os dois momentos anteriores, a Fase Exploratória (o Diagnóstico) e o Seminário, os instrumentos a serem usados para coletar os dados necessários a formar opiniões e servirem de referenciais para serem analisados e discutidos nos Grupos de Estudos, Encontros e Fóruns, foram o **Questionário**

e as **Entrevistas**: (Vide Anexo VII).

O **Questionário**, consta de 11 (onze) questões de caráter de múltipla escolha simples e intimamente relacionadas ao tema e/ou com os problemas levantados nas discussões iniciais do Seminário, sendo elaborado segundo normas apropriadas.

Salienta-se que o referido modelo foi testado ao nível de pequenos grupos de alunos em duas situações anteriores nos cursos de Magistério dos municípios de Xambê e Palotina-Pr., o que permitiu ao pesquisador verificar que sua formulação não gerava ambigüidades de interpretação de linguagem.

As **Entrevistas** envolvem a abordagem de 11 (onze) situações e foram realizadas através de contatos espontâneos com os professores envolvidos que manifestaram receptividade participativa ao trabalho e devidamente gravadas em fitas cassete, sendo posteriormente transcritas para a conseqüente análise e discussão. Na oportunidade, feitas as inferências interpelativas, chegou-se a conclusões significativas que permitiram inclusive a apresentação de sugestões de solução ao(s) problema(s) inerente(s) nas questões levantadas e que constam do item 3.2 do Capítulo III.

Da mesma maneira, foram entrevistados previamente alguns professores a partir de um roteiro provisório, para que se pudesse estabelecer uma avaliação do grau de significância das questões propostas, oportunidade em que algumas questões foram suprimidas e outras melhoradas em seu conteúdo.

#### 0.6. ABORDAGEM DOS CAPÍTULOS E A RELEVÂNCIA DOS PROBLEMAS

Os capítulos deste trabalho dissertativo, estão organizados da seguinte maneira:

No Capítulo I, procurou-se caracterizar o âmbito da Avaliação Formativa, vista como uma lacuna de proporções sensíveis no currículo escolar, com preponderância no processo de acompanhamento e controle das atividades do ensino e da

aprendizagem. Para tal, buscou-se a partir da revisão da literatura pertinente, o suporte teórico que fornecesse evidências de quanto a Avaliação Escolar constitui-se numa "situação-problema" que necessita urgentemente ser enfrentada.

Outra questão abordada neste capítulo, diz respeito às decorrências e implicações de um modelo de avaliação Formativo-processual-emancipatório que concorre para pesquisar o sucesso ou não do processo educativo, visando verificar **em tempo** as alterações que devem ser efetivadas para o aperfeiçoamento do mesmo e conseqüentemente obter-se melhorias, pois, como diz RAMOS (1981), a "avaliação formativa é o processo sistemático de coleta, organização, análise e interpretação de dados a fim de implementar revisões e modificações no material de ensino, visando a otimização da aprendizagem do aluno". (p. 8).

No mesmo capítulo, enfocou-se a situação da teoria e da prática contemporânea da avaliação escolar, até certo ponto descontextualizada, na medida em que é realizada basicamente de forma **classificatória-somativa**, desconsiderando sua característica **contínua-referencial**.

No Capítulo II, o trabalho se propôs a percorrer os aspectos que caracterizam um discurso autoritário sublinear de avaliação inerente às práticas cotidianas escolares, suas preliminares e seu enfoque teórico, um vez que:

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira "arma", um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a "disciplina" dos alunos; ganha a "atenção" da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais... (SAUL. 1991, p. 48).

Fez-se uma análise sobre a maneira como as várias correntes teóricas das escolas Tradicional, Nova, Tecnicista e Progressista têm tratado o problema da avaliação, buscando a superação de impasses.

No Capítulo III apresentou-se o desenvolvimento das práticas mediatizadas pelas ações concretas através da

realização dos eventos levados a efeito com o intuito de buscar-se soluções e/ou promover-se a mudança da cultura avaliativa a partir da adoção de novas posturas pedagógicas relativas ao saber-fazer da avaliação.

Discutiu-se também nesse capítulo, os resultados, a partir da apresentação dos Gráficos relativos à aplicação dos questionários em 200 alunos do ensino de 2.º Grau (Cursos de Magistério) e das respostas, depoimentos e opiniões apresentadas pelos 40 (quarenta) professores entrevistados, bem como as sugestões, fruto das conclusões respectivas, enfocando-se as relações destas com as questões levantadas.

No capítulo IV, apresentou-se a avaliação dos Eventos levados a efeito e as recomendações ao final de cada um deles, com ênfase sobre a problemática básica "a prática autoritária e classificatória da Avaliação da Aprendizagem".

Em conclusão, foram destacados aspectos considerados significativos e/ou lições retiradas da experiência e que proporcionaram reflexões para trabalhos posteriores a serem encaminhados na direção da superação de práticas arbitrárias de avaliação educacional e que poderão ser divulgadas externamente junto a setores interessados, tais como congressos, conferências, simpósios, como preceitua (THIOLLENT, 1988, pág. 71).

## CAPÍTULO I

### AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA LACUNA NO PROCESSO

#### (EM BUSCA DO REFERENCIAL)

##### 1.1 - Avaliação Escolar: Uma Realidade a Ser Enfrentada

"Raramente encontramos um professor que não se preocupe com a avaliação. Isso porque avaliar, no que se refere a ensino-aprendizagem, é uma tarefa cuja importância é comparável à complexidade e dificuldade que lhe são inerentes. O professor necessita tomar muitas decisões - quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos, etc. - mas decidir o que e como avaliar exige conhecimentos e habilidades altamente desenvolvidas". (Enricone et alii. 1975, p. 175).

Um dos exercícios que aprendemos a realizar ao longo de nossa vida, é o de julgamento das pessoas, dos acontecimentos, dos desempenhos de nossos "ases" esportivos, e, à medida em que amadurecemos, até acreditamos que sabemos fazê-lo com objetividade, baseados na experiência acumulada e no senso comum. Contudo, não se distinguem as variáveis que possam estar inerentes no processo e assim, a Avaliação acaba se traduzindo como algo problemático, principalmente porque no caso da educação, as relações entre professor e aluno são menos intensas e mais impessoais, hoje em dia.

Na escola contemporânea, as relações são mais internas a cada objetivo e na proporção em que uma relação se altera, o próprio objeto se modifica. Por exemplo: Se há alterações nas relações do aprendiz frente ao mestre, não existe mais aluno, nem o professor; há apenas o que deve ensinar e o que deve aprender, e esse entendimento está tão firmemente estabelecido no processo ensino-aprendizagem, que se torna inquestionável.

Tão clara é a rotina da prática de avaliações praticadas sem quaisquer critérios, ou com procedimentos meramente técnicos, que os fracassos cotidianos dos alunos se caracterizam por um trabalho escolar que perdeu o sentido de sua finalidade principal - o de ensinar e o de aprender significativamente - e passou a ser como o da compra e venda de uma mercadoria que tem um preço, sem especificações de suas qualidades, propriedades, validades, etc...

Obter a melhoria da qualidade do processo educativo, parece, constituir-se hoje num dos principais esforços de quantos estejam envolvidos nos setores pertinentes, tanto no Primeiro Mundo como no Terceiro. Neste, a questão básica é formar uma mão-de-obra minimamente qualificada, pressupondo que a massificação do ensino consiga acabar com uma das principais marcas da pobreza, o analfabetismo. Mesmo assim, "o Brasil está em oitavo lugar na lista dos países com mais analfabetos: 18 milhões" (Folha de São Paulo, 1.993).

Nesta perspectiva da qualidade, surgem novas questões: *"Reprovar os alunos que não sabem? Os alunos estão sendo aprovados com que aprendizagens? Estão os professores promovendo um controle processual das aprendizagens? As notas escolares, estão refletindo os reais desempenhos obtidos pelos alunos em seus trabalhos, em suas atividades, na escola e em relação ao currículo?"*

Há a necessidade de entender a avaliação do ensino-aprendizagem pois, não alicerçada pelo senso comum e pelas tradições até seculares ocorridas com sua prática descabida, sem distinção do próprio ato de ensinar/educar. Os critérios de avaliação, determinados pelos valores fundamentais instituídos e mantidos por cada formação social, não podem mais de forma alguma continuar variando profundamente no espaço e no tempo, descompromissadamente com a realidade do contexto no qual professores e alunos estejam inseridos.

Sabe-se que com o desenvolvimento da sociedade, na qual

o capitalismo se impõe em alguns pontos do planeta, o ensino formal como decorrência, acaba se difundindo para as massas e a avaliação da aprendizagem, antes uma interação normal do dia a dia e não separada do ato de educar, surge como problema e é tematizada como tal. Então a avaliação, impregna-se de uma substância diferente, tornando-se uma ação eminentemente social.

O indivíduo, já não pode mais ser visto e analisado como um ser isolado, mas sim como um sujeito conseqüente do produto social de certo tipo de sociedade e de uma época determinada e das condições de desenvolvimento deste tipo de sociedade.

O ato de avaliar, por estar presente em todos os momentos da vida humana, torna-se algo importantíssimo no controle e acompanhamento do processo educativo, sendo pois necessário que se reserve um espaço especial para sua prática nos organismos da escola, no currículo e, imprescindivelmente, nas aulas. Os alunos devem ter a oportunidade de dizer e de se manifestar como estão se sentindo em relação as suas aprendizagens. Para isto, a avaliação deve ser Processual e ter caráter Formativa, já que

A avaliação formativa busca basicamente identificar insuficiências principais em aprendizagens. Providencia elementos para, de maneira direta, orientar a organização do ensino-aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica. Neste sentido, deve ocorrer freqüentemente durante o ensino. (Bloom et alli. 1971, p. 118).

A avaliação formativa, 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. Contudo nem sempre, estão os professores capacitados para saberem o "que" e "como" avaliar, já que às vezes não reúnem conhecimentos e habilidades exigíveis para o intento, fato que deveria ser objeto também de maior preocupação dos Sistemas de Educação, o que por exemplo, felizmente no Estado do Paraná, caracteriza-se

pelo propósito da SEED/PR, através do seu Projeto AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM COMPROMISSO ÉTICO, no qual consta como uma das Diretrizes e Estratégias de Ação: "Sensibilização da comunidade escolar pela reflexão da nova cultura avaliativa através de palestras, seminários, estudos em grupo, para o lançamento do Programa de Avaliação Escolar". (ítem IV, p. 48).

No mesmo documento, no ítem VI-CONCLUSÃO, há indicadores sobre a problemática fruto da pesquisa realizada no âmbito dos Núcleos Regionais de Educação e que muito bem, ratificam as concepções acerca da situação-problema quando diz, d' "A necessidade de mudança na prática avaliativa demonstrada pelos professores, para a superação da dicotomia entre as concepções teóricas críticas, e a prática efetiva, na busca da sua unidade". (p. 56)

Evidencia-se que o docente, principal implicado, precisa crescer, atualizar-se e buscar o melhoramento de seus desempenhos no ensinar e no avaliar, visto que: "O professor que se empenha em melhorar o seu ensino deve fazer alguma avaliação do sucesso do mesmo a fim de conhecer os pontos em que é preciso introduzir modificações". (Popham et alli. 1978, p. 121).

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

A avaliação, então, como instrumento de melhoramento do Currículo, programas ou processo ensino-aprendizagem, deve salientar que o professor, elemento diretamente responsável pelo seu planejamento, execução e feedback, precisa estar ativamente envolvido de forma compromissada para com sua prática eficaz. Isto porque, uma vez que o componente maior - o aprendiz - deve ser despertado para o desejo contínuo de aprender e crescer seguro e consciente de seu próprio valor, o qual, embora não

seja captado na sua totalidade pela limitação dos instrumentos e técnicas de avaliação, deve ser reconhecido como tal...

## 1.2 - As Decorrências de Uma Prática de Avaliação Formativa

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. (Tyler. 1974, p. 98-99).

Compreendendo que os objetivos educacionais enunciam mudanças de comportamentos que o professor espera que se operem nos educandos, a avaliação constitui-se num processo através do qual, busca-se o estabelecimento do grau em que tais mudanças podem estar realmente ocorrendo. Esta colocação, torna-se válida, se a avaliação considerar as mudanças de comportamento como o objetivo básico perseguido pela educação. Portanto, ela envolve mais do que meras apreciações acêrca do que o aprendiz pode estar conseguindo; vai além analisando todo o percurso das atividades de aprendizagens, o nível do domínio e da qualidade obtida pelos alunos, nos conhecimentos, hábitos e atitudes.

Como a avaliação envolve, o rastreamento e acompanhamento das evidências sobre as aprendizagens conseguidas pelos alunos, o professor necessita imprimir em sua execução, um caráter processual que permita ao mesmo tempo, proporcionar condições apropriadas à expressão pelo discente do aprendido, sem o que as intenções por melhores que sejam de praticar uma avaliação Formativa, não seriam atingidas. Se a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, mister se faz que se defina com clareza "que" comportamentos e se saiba efetivamente "como" verificá-los, pois a

Avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formulação dos objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências e interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (Sarubbi. Citado por Enricone et alii. 1975, p.177).

Torna-se evidente por conseguinte, que a avaliação como método de buscar e obter-se evidências necessárias ao controle e acompanhamento do processo educativo, objetiva sem dúvida, melhorar o ensino e a aprendizagem a partir do momento em que o professor periodicamente realizar a auto-crítica de seu próprio trabalho e usar a avaliação Formativa que lhe possibilite reconhecer o que foi ou não aprendido, que estratégia não funcionou e o que deve ser replanejado e revisto no trabalho escolar.

Por sua vez, o aluno, quanto mais for submetido a situações de avaliação acerca de suas aprendizagens, durante o processo, tanto mais irá se libertando dos "fantasmas" do momento crítico em que é submetido a "testagens" periodicamente.

A avaliação Formativa cujo propósito é o de identificar durante, o grau de domínio atingido pelo aluno em uma tarefa, vai apontar como decorrência, os aspectos falhos na aprendizagem do aluno, no ensino do professor e no currículo, contribuindo de forma positiva para com a superação dos medos adquiridos pelo aluno através de uma cultura tradicional de avaliação repressiva e somativa. Assim a Avaliação Formativa, teria um sentido de reduzir o efeito negativo que invariavelmente se associa à avaliação, uma vez que neste tipo, a mensuração dos resultados não tem o propósito de atribuição de conceitos ou graus, mas sim focalizar os aspectos carentes do aprendizado que necessitam ser sanados, para que tanto o ensino como a aprendizagem, atinjam os níveis de excelência desejados.

A avaliação Formativa funciona conseqüentemente, como estratégia propedêutica para eliminar a ansiedade e a defensiva dos estudantes à avaliação, já que na maioria das vezes, a

tensão e expectativas indefinidas, afetam o comportamento dos alunos, desestabilizando-os emocionalmente.

Para que se processe a Avaliação Formativa, faz-se necessário que se selecione objetivos e conteúdos e os relacione a unidades definidas, para que se possa acompanhá-los e observá-los durante o transcorrer do processo, com a finalidade de fornecer-se realimentação quando necessário e chegar-se ao produto final de boa qualidade. Isto ocorrerá a partir da correção dos erros e a seleção de alternativas que concorram para melhoria respectiva do processo, uma vez que:

**Durante o ensino-aprendizagem a avaliação formativa é de grande valia porque, na medida em que fornece dados e informações para melhorar o ensino e a aprendizagem, possibilita meios para assegurar o alcance dos objetivos previstos. (Enricone et alii. 1975, p. 44).**

Vê-se que a Avaliação Formativa torna-se imprescindível para a melhoria da qualidade da educação, pois ao mesmo tempo em que fornece informações acerca de como promover-se melhorias ao ensino-aprendizagem, proporciona meios para garantir o atingimento dos objetivos previstos, sem o que, todo o processo ficaria comprometido, por se revestir de uma prática descontextualizada e autoritária, portanto inócua.

A solução funcional seria a concentração de atenções sobre o planejamento da avaliação, tanto a nível das atividades curriculares, como no que diz respeito as avaliações que devem se suceder no âmbito da sala de aula, voltadas para o processo ensino-aprendizagem. E isto requer uma tomada de decisão firme e esclarecida pelo professor, de forma que tais planejamentos respeitem a Função Formativa da avaliação, já que geralmente, conforme AIRASIAN (1977), "... dá-se maior ênfase aos planejamentos de avaliação somativa, de resultados, e não aos planejamentos de avaliação formativa, contínua". (p. 13).

Esta avaliação a que se refere, constitui-se numa maneira de diagnosticar e corrigir "em tempo" as falhas do ensino e uma vez detectadas as deficiências, as providências que

devem ser tomadas por intermédio da utilização de ações alternativas, de forma que realimentadas, possam os aprendizes retomarem a caminhada de suas aprendizagens sem demais abastáculos. Esta decisão tomada em relação ao acompanhamento dos desempenhos dos alunos, também deve ser compreendida e assumida pelo professor em termos das mudanças que tenha que encetar ao seu trabalho - o ensino - caso o mesmo esteja implicado negativamente nos resultados obtidos, afinal

Seja qual for, a avaliação formativa tem por único fim, reconhecer *onde* e *em que* o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se de um feedback para o aluno e para o professor. (Landsheere. 1976, p. 254).

Para melhor ilustração e compreensão das implicações de um processo de avaliação caracterizado de forma FORMATIVA, apresentamos os pontos de vista de Ausubel, Bruner e Gagné, segundo (Martins. 1985, p. 161).

**AUSUBEL:** *É de opinião de que se avalie para obter informações que contribuam para o progresso do educando, situando-o no processo e apresentando-lhe nível de rendimento. As informações obtidas permitem ao educador, além de avaliação do educando, avaliação global do processo ensino-aprendizagem.*

**Vejam os:** É justamente esta a função da avaliação Formativa, a de buscar informações continuamente, para melhor situar o aluno e o professor a respeito de como andam as aprendizagens e a qualidade do ensino, para que desta forma "enquanto há tempo" (uma vez que esta modalidade de avaliação se faz no Processo, o que permite uma realimentação voltada para a melhoria das aprendizagens), sejam sanadas as deficiências e a do próprio ensino, caso este não esteja satisfazendo suas especificidades.

**BRUNER:** *Afirma que os objetivos da avaliação proporcionam Feedback a tempo de serem utilizados na preparação de materiais a serem usados pelos educandos.*

**Quer dizer:** Ao observar-se que os resultados esperados e enunciados nos objetivos, não foram alcançados, o Feedback realizado em tempo, permitirá a tomada de decisão acerca de que estratégias e materiais deverão ser preparados e conseqüentemente utilizados pelos educandos para a recuperação de suas deficiências de aprendizagens.

**GAGNÉ:** *Propõe que a prioridade da avaliação é proporcionar feedback ao educando e que o professor deve estar seguro de que o aluno tem o domínio dos passos pré-requisitos, dentro de uma seqüência de aprendizagem que lhe permita progredir.*

**Inferre-se:** A avaliação Formativa por ser realizada dentro de uma seqüência de aprendizagem, na medida em que proporciona a alunos e professores, através da análise comparativa entre os objetivos estabelecidos e seu respectivo alcance, um "situar-se" em seus desempenhos, busca as conseqüentes progressões e melhorias nos conhecimentos, habilidades e atitudes, continuamente. E o que é mais importante: Tudo isto, antes das avaliações Somativas, que têm a especificidade de aprovar ou reter os alunos!

Acredita-se que hoje em dia, quando a maioria das coisas são de caráter transitório, a prática da avaliação deve caminhar segundo uma proposta de ação-reflexão-ação muito bem a molde do que se propõe a Avaliação Formativa que essencialmente objetiva, verificar como estão as experiências do ensino e da aprendizagem, para após uma análise reflexiva dos resultados, proporcionar alternativas direcionadas a realimentação do processo. Isto porque deve-se avaliar para ajudar o aluno a posicionar-se dentro de um quadro de referências no contexto dos conhecimentos e conseqüentemente avançar!

Portanto, se de uma forma, a avaliação Formativa proporciona as correções das falhas e/ou deficiências de

programas, ou das aprendizagens dos alunos nos ensejos em que elas ocorrem, sem aguardar o final do processo, pois não lhe interessa o grau de **Comportamento Final** - , de outra forma, interessa-se com o nível da qualidade deste mesmo processo **DURANTE**, assim pois processual, suscitando da parte do professor, a melhoria também do grau de excelência do ensino, diretamente comprometido com o grau de qualidade das experiências curriculares e conseqüentemente com o grau relevante das aprendizagens e dos progressos dos alunos.

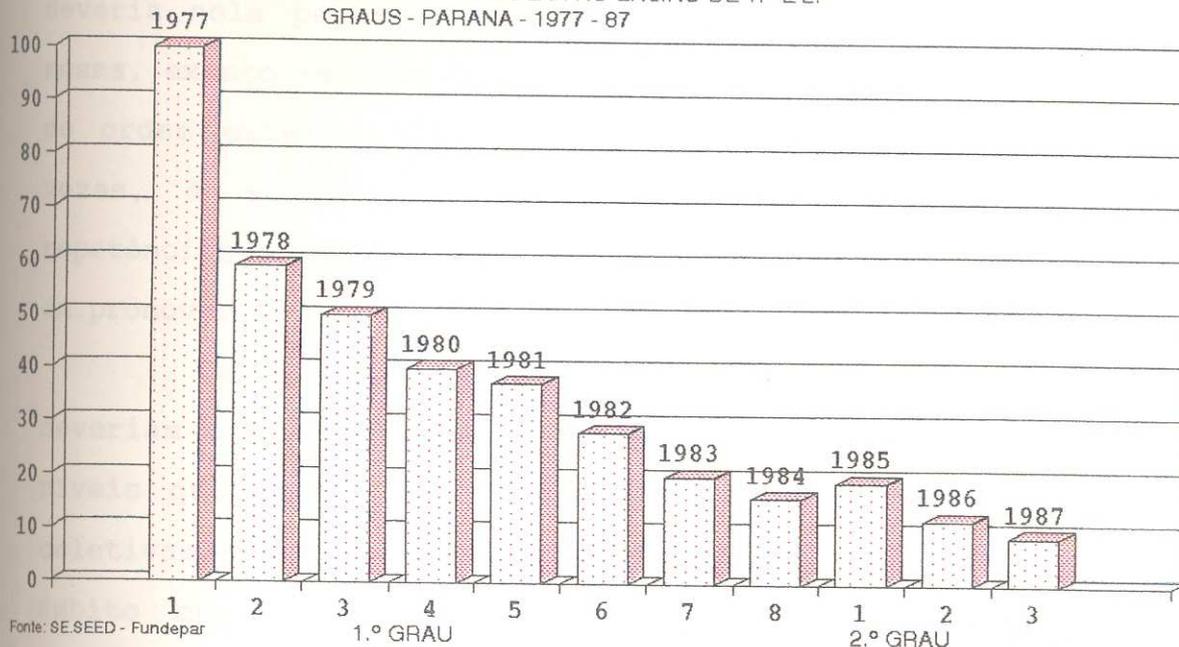
Como decorrência, eis a chave para a qualidade do processo educativo, já que em garantindo a *qualidade do ensino*, uma vez que o professor é chamado a se questionar acerca do seu trabalho, na proporção em que detecta falhas ou desvios, vai contribuir diretamente para a **consecução da melhoria da aprendizagem** e, conseqüentemente, a **mudança significativa de comportamento dos alunos**.

### 1.3 - A Teoria e a Prática Contemporânea da Avaliação Escolar

Em que pesem as experiências todas até então realizadas no tocante a avaliação da aprendizagem e inclusive do ensino, o que se verifica com certa frequência ainda, é a existência de uma prática embasada quase que exclusivamente na avaliação do campo cognitivo e apenas em relação as atividades discentes, sem a reflexão por parte do professor, sobre **como está a qualidade do seu trabalho**. Se parece que a pretendida excelência do ensino, tão propalada "a quatro ventos", não tem efetivamente sido estendida às práticas de sala de aula e como conseqüência, conflitos sensíveis têm sido gerados, muitos dos quais resultam na evasão e índice de repetência considerável, senão vejamos nos quadros a seguir:

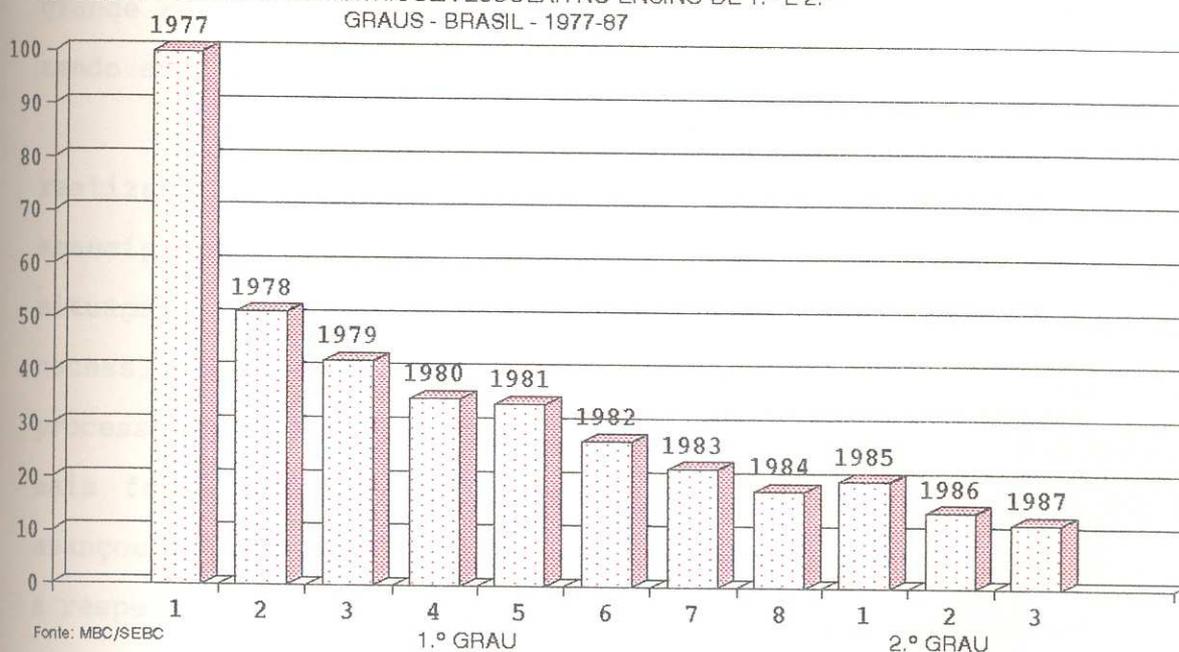
## QUADRO 01

ÍNDICE DE PROGRESSÃO DE MATRICULA ESCOLAR NO ENSINO DE 1.<sup>a</sup> E 2.<sup>a</sup>  
GRAUS - PARANA - 1977 - 87



## QUADRO 02

ÍNDICE DE PROGRESSÃO DE MATRICULA ESCOLAR NO ENSINO DE 1.<sup>a</sup> E 2.<sup>a</sup>  
GRAUS - BRASIL - 1977-87



A análise dos gráficos possibilita a constatação de que, no decurso de 10 anos, o índice de evasão e/ou repetência - por várias causas, dentre as quais a hipótese de uma prática autoritária de avaliação -, apresenta-se em torno de 90%. Esta realidade, evidencia algo significativo a ser profundamente discutido no Sistema Educacional vigente.

Ora, acredita-se que aquele que tem acesso a escola, deveria nela permanecer, principalmente pela especificidade da mesma, exceto aqueles que nela não permanecem por outros motivos de ordem externa. Parece inconcebível o fato de que muitas vezes, é a própria escola a maior implicada quanto às repetências e evasões daqueles por quem deveria ser responsável em promover as aprendizagens, nos vários níveis educativos!

Os educandos que têm direito ao acesso a escola, deveriam pois, ter "possibilidades" de nela permanecer até os níveis que lhes fossem necessários, quer individualmente ou coletivamente. Assim torna-se necessário que se reveja todo o âmbito curricular, buscando-se quer nas metodologias, nos sistemas de avaliação, nas relações professor-aluno, na qualidade dos materiais de ensino-aprendizagem e nos recursos outros, onde estão as causas que podem estar provocando a problemática mencionada. E é bem provável que uma delas e de grande relevância, seja o como o ensino e as aprendizagens estão sendo avaliadas.

Isto, logicamente requer decisões e compromissos, realização concreta de projetos e práticas conscientes e emancipatórias, além da sensibilização docente para com a situação, de maneira que os professores reconheçam de vez a necessidade premente em *aprender a avaliar de forma processual-formativa*. Com habilidades de avaliação apropriadas, mais facilmente poderiam "dar a conhecer" aos alunos, seus avanços e retrocessos, bem como de "conhecerem-se a si próprios" a respeito de como estão realizando suas próprias aprendizagens.

Devem então tais professores, ter clareza teórico-prática a respeito dos fins da avaliação, para que a sua prática avaliativa, não continue sendo uma mera rotina formal de atribuição de notas ao final de cada bimestre, em obediência restrita ao que dispõe muitos dos sistemas de avaliação ultrapassados de caráter somativo. Ao invés, reconhecerem que

As atividades de uma pessoa que esteja executando uma avaliação formativa de uma seqüência do ensino em desenvolvimento pode ser muito mais participativa do que aqueles de um avaliador somativo. O avaliador Formativo deseja melhorar a seqüência de ensino com o qual está trabalhando. (Popham. 1978, p. 13).

Desde que os professores trabalhem com o intuito de imprimir nas experiências de verificação dos resultados, ações mais participativas, planejando e executando tais avaliações providas da análise crítica e ética destes mesmos resultados, além de discutí-los com seus alunos e consigo mesmo, advirá com certeza a melhoria e a qualidade pertinente do trabalho que estiverem realizando. Só basta que os educadores estejam dispostos a assumir o desafio que implica, essencialmente, em romper com todos os padrões esclerosados da prática tradicional de avaliar, e re-inventarem modelos práticos e consistentes de acompanhamento do nível de qualidade do processo ensino-aprendizagem, preocupando-se prioritariamente com o momento da avaliação para definirem "o que" avaliar e "de que forma" e "para que", sem contudo se esquecerem da análise dos resultados, se por exemplo, os mesmos não refletirem os objetivos sobre os quais trabalharam.

E isto poderá ser possível, na medida em que coletivamente, os professores e a comunidade escolar, buscarem novas propostas de avaliação e as intentarem no concreto. E estas iniciativas não "virão do céu", com certeza; acontecerão fruto da preocupação pela obtenção da qualidade do currículo, como um conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno na escola ou fora dela e pelo diagnóstico contumaz do que estiver ocorrendo com as mesmas, para a conseqüente busca de alternativas de solução.

O avanço nestas práticas, implica na superação das inseguranças, não apenas de ordem metodológica por parte do professor, mas fundamentalmente na prática de uma avaliação de

juízo. Definitivamente não na "cobrança na prova" de "conhecimentos" comprometidos muitas vezes por exigências absurdas dos professores, ou então na exigência de solução de questões que nada têm a ver com o trabalho ocorrido em sala de aula!

**caracteri** Se o que deve interessar a escola, é que verdadeiramente os alunos aprendam; se não aprenderem, o que se deve fazer é diagnosticar-se as causas das deficiências e ou dificuldades tidas pelos educandos, no processo. E é bem possível que as mesmas sejam encontradas, na ineficácia do ensino ou na prática avaliativa de caráter apenas somativo. Cumpre aqui lembrar MEDEIROS (1977), quando diz que "... na Avaliação Formativa o maior cuidado é com o próprio processo de ensinar e aprender que vai sendo julgado e corrigido enquanto o mesmo se desenrola". (p. 07)

**configu** Tem-se, então, a evidência clara de que a Avaliação ao ser praticada sob a égide Formativa, além de objetivar a modificação de um processo, "pressupondo-se que essa ainda se encontra em fase de sofrer modificações" (Pophan, 1977), deve procurar eliminar o autoritarismo que impregna de medo o aprender e evidenciar do aluno, uma vez que a avaliação como exercício de poder, transforma o professor num embusteiro a ensinar e o aluno num aprendiz oprimido.

**condur** Não se deseja aqui em absoluto, excluir as responsabilidades do aluno no tocante as atitudes quanto ao aprender em relação as suas experiências, mas seria hipocrisia tentar justificar que o aprender nada tem a ver com a *qualidade do ensino* ou de *como o desempenho* é avaliado, pois tudo o que ocorre no ambiente da sala de aula, envolve responsabilidades múltiplas de toda a comunidade nela abrangida.

Portanto, cada um dos envolvidos, tem que acreditar que mudanças podem ser realizadas em direção a obtenção de melhoria das experiências curriculares e que elas devem ser encaminhadas através da crença firme e convicta que cabe aos professores, em

primeiro lugar discutirem, concluírem e repensarem sobre a Avaliação do seu próprio trabalho, bem como do currículo, e estas conclusões devem como decorrência, ser comunicadas, praticadas, dialogadas e resolvidas com os alunos.

Atos como o de planejar, executar e avaliar, devem se caracterizar por ações de parcerias entre todos os profissionais da instituição escolar, embuidos do propósito de promoverem as mudanças na escola, na educação e na sociedade, numa perspectiva de uma práxis processual de avaliação.

Caso contrário, ficará a escola divorciada de seu compromisso maior, o de promover educação e a formação social dos alunos, se vinculada em termos de avaliação, apenas ao ato de atribuição de notas e a reforçar neles aquilo que é mais frágil. Porque ao praticar meramente o modelo classificatório, que se resume na representação quantitativa do saber, configurado pela NOTA, exclui a preocupação com o percurso da construção do resultado da aprendizagem. (in Avaliação Escolar: Um compromisso Ético, SEED, 1993, p. 34).

Não adianta escamotear a problemática, analisando-a apenas sob o prisma "daquele que não aprende" referendando a prática autoritária, sob o pressuposto teórico de que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. Não, é necessário procurar "quais são" as percepções do aluno acerca de como é conduzido no processo de avaliação e "para que" a mesma serve, pois é bem provável que o mesmo ainda continue a ouvir e ser objeto de acusações do tipo: "É o aluno que tem que se questionar quando reprovado, afinal, não sou eu (o professor) que o reprova". "Ele se reprova na medida em que não estuda, não presta atenção, não realiza as tarefas, não apresenta capacidade de interpretação, discriminação!..."

Nestes casos, vemos o quanto, determinados professores se eximem de suas responsabilidades quanto à avaliação, delegando aos alunos a solução de seus fracassos, passando para os mesmos as responsabilidades para com as atitudes assumidas em

relação as ações do aprender. A polêmica quanto à solução desta situação, recai propriamente na dificuldade de mudança de consciências e de atitudes do professor, uma vez conter o problema, raízes aprofundadas na cultura tradicional do avaliar "o que", não "para que". Tem-se que descobrir através de uma ação incentivadora e dialogada, 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 de avaliar.

#### 1.4 - A Práxis Processual-Formativa Emancipatória:

##### Compromisso Pedagógico.

Parece evidente, portanto, que a avaliação deve permear qualquer atividade proposital, entrelaçando-se a todas as suas fases desde o início até além do próprio desfecho. [...] Ajudará desta sorte a orientar o processo inteiro, mas, sobretudo, a aperfeiçoá-lo, enquanto ainda se está desdobrando. (Medeiros. 1976, p. 13.)

Com o objetivo de exercer algum controle sobre as coisas do mundo em contínua transformação, os seres humanos geralmente são obrigados a usar ferramentas de avaliação as mais diversas, para averiguar permanentemente a produtividade apresentada pelos mesmos. Na escola contemporânea, o problema da avaliação vem polarizando atenções, dada a sua importância no tocante ao processo ensino-aprendizagem; as vezes utilizando qualificativos a fim de traduzir o apreço que os atributos (ações) merecem, ora variando conforme as dimensões e propriedades dos objetivos, implicando numa tomada de posição e de valor.

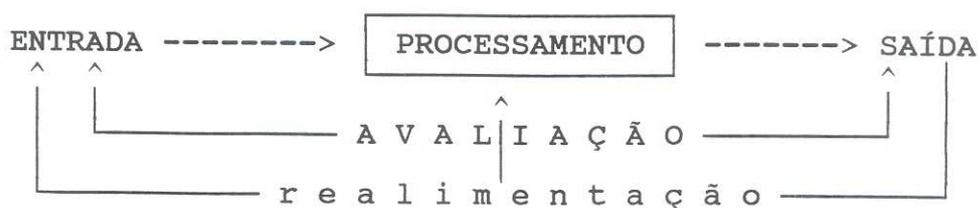
Como processo contínuo de pesquisa, baseado em critérios desenvolvidos cooperativamente pela escola e a comunidade, concebe-se a avaliação como a observação, interpretação e acompanhamento de forma processual dos objetivos, uma vez que quem age com algum fim, trata de cuidar até que ponto está atingindo o seu intento, verificando como estão os resultados, bem como o nível de excelência das ações encetadas e seus efeitos. Sem dúvida, é de uma análise crítica dos dados colhidos, que advirão as informações sobre as quais decisões serão tomadas acerca das alternativas de solução das deficiências apresentadas pelos alunos em suas aprendizagens ou pelo professor em relação ao ensino.

Na avaliação, atrelada ao julgamento e na apreciação dos valores - sendo que a maior ou menor objetividade dos mesmos irá determinar o seu nível de excelência -, sua função será a de aprimorar o processo e a qualidade dos comportamentos das pessoas nele envolvidas, quer o aluno ou o professor.

Ao mesmo tempo que informa os aprendizes acerca dos seus progressos, fornece também ao professor "pistas" sobre a trajetória do processo de ensino, o que lhe proporciona condições de correção do restante do mesmo, em direção ao atingimento dos objetivos caso sejam constatados desvios de percurso.

Quando se cumpre de fato o planejado, a avaliação acompanhando passo a passo o desenvolvimento das atividades, oportuniza 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, poderão ser efetivados ao final de forma esperada. Claro que para tal, se faz necessário uma avaliação contínua que proverá as informações que permitam o controle do processo em busca de seu aperfeiçoamento. Isto quer

dizer: Na medida em que se constatar as deficiências ou desvios já aludidos, a **realimentação** deve ser realizada visando a correção do rumo e da qualidade das experiências, beneficiando-se assim, a melhoria da aprendizagem e do ensino. O modelo abaixo ilustra melhor a idéia:



Na vida diária do seu exercício profissional, o mestre deve sempre estar averiguando a competência obtida pelos alunos, apurando até que ponto os alvos pré-estabelecidos estão sendo atingidos, caso aspire o controle da qualidade do **comportamento de saída** do aluno e de seu próprio trabalho. Ações desta natureza, caracterizam o **compromisso pedagógico** do professor.

Ao olhar-se os quadros comparativos a seguir, verificar-se-á de forma convincente as razões que justificam a importância da **Avaliação Formativa-Processual**, que deve ser desenvolvida ao longo do processo ensino-aprendizagem cotidianamente:

M O D A L I D A D E S      D A      A V A L I A Ç Ã O

Aspectos fundamentais	<b>DIAGNÓSTICA</b> (Estudo feito no início e em corte transversal)	<b>FORMATIVA</b> (Estudo concomitante e longitudinal)	<b>SOMATIVA</b> (Estudo posterior em corte transversal)
<p>F a U r N a Ç ã O q E u S e ?</p>	<p>Classificar cada aluno antes de começar o ensino, sondando-lhe as características mais importantes para o que se pretende, isto é, verificando a sua preparação para as aprendizagens em tela: possuirá as qualificações iniciais necessárias, isto é, os pré-requisitos? em que nível se acha, quanto à situação desejada? onde está no grupo em relação às condições pedidas pelos diversos tipos de aprendizagem? Apurar as causas das dificuldades recorrentes de aprendizagem.</p>	<p><b>Manter aluno e professor informados quanto ao processo obtido em cada etapa da seqüência de experiências:</b> qual o grau de domínio das tarefas sucessivas de cada unidade? <b>Localizar dificuldades e deficiências em conhecimentos, habilidades (para realimentar o processo, de modo a reajustar esforços e estabelecer o melhor ritmo de trabalho).</b> Localizar incorreções na forma de estruturar as unidades (para sugerir modos de melhorar o processo).</p>	<p>Verificar a presença de comportamentos mais amplos. Atribuir nota final ou dar certificado de competência em áreas delimitadas. Prever o rendimento em cursos subsequentes. Indicar ao professor do curso seguinte o melhor nível para começar o ensino (estimando o progresso a esperar nas condições encontradas). Comparar resultados de diferentes turmas de alunos (examinando a eficácia de vários currículos).</p>
<p>I o N m S o T R U v M e E r N i T f O i S c a r ?</p>	<p>Pré-testes: provas de avaliação formativa ou (somativa de cursos anteriores); provas especiais, feitas pelo professor para sondar aspectos básicos nas áreas cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora; técnica de observação e de auto-avaliação.</p>	<p>Provas ou outros instrumentos (como listas de cotejo, especialmente montados para acompanhar todos os passos de cada grande aprendizagem, diagnosticando-lhe as dificuldades (inclusive na própria atuação do professor)).</p>	<p>Exames finais para verificar a consecução dos objetivos globais (recebendo cada qual a devida ponderação) medida de capacidades mais amplas (sendo essencial assegurar particularmente a validade de conteúdo).</p>

Fonte: Medeiros, 1977, pág. 26 (os negritos são do pesquisador)

Conclusivamente, vê-se que a Avaliação realizada de forma processual e de caráter Formativa, proporciona a verificação longitudinal e contínua dos resultados que se sucedem, sempre a tempo de serem reajustados, caso sejam constadas deficiências, já que o papel primordial da mesma é o controle e aperfeiçoamento da eficiência do processo que estiver ocorrendo, pois apresenta a propriedade de

... testar o desenvolvimento de um programa ou de um aluno num programa, e, na medida em que os dados provindos do aprendiz chegam, vai-se revendo o material e tornando-o mais efetivo ou provendo ao aprendiz materiais que ele seja capaz de entender e dominar, até alcançar os objetivos". (Oliveira. 1978, p. 125).

Na avaliação também torna-se imprescindível a validade, clareza e a autenticidade. Validade caracterizada pela coerência na adoção de processos e intencões que "cobrem" do aluno o que verdadeiramente se pretende, o inerente nos objetivos. A clareza no tocante a exatidão na definição dos critérios a serem adotados para o estabelecimento do julgamento, o que requer de fato a adequação de procedimentos a serem planejados de forma tal a permitirem ao estudante, demonstrar com exatidão o que realmente aprendeu e o que talvez ainda não tenha aprendido. Exemplifiquemos o caso de um teste em que os "alunos não entendem o que o professor está a solicitar; no qual as questões apresentam níveis de dificuldades além do nível de compreensão e interpretação dos alunos". E finalmente, a autenticidade caracterizada por avaliações contextualizadas com os valores culturais e as exigências educacionais e com suas crises sociais que acabam por afetar individualmente o processo ensino-aprendizagem.

Avaliar então de forma criteriosa, comprometida e consciente, é preciso tanto quanto "navegar" em busca de conhecimentos novos e práticas novas sobre avaliação, ainda mais quando encaramos a avaliação em descompasso em nosso Sistema Educacional, dada a falta de percepção acerca de sua importância

e de sua "qualidade dinâmica, construtiva, de tomada de decisão, após a obtenção de dados essencialmente significativos". (Both, 1991, p. 31).

Cumpra aqui refletir, finalmente: A Avaliação Formativa tem por especificidade o acompanhamento dos passos, etapas ou fases de um processo ou de como o mesmo recebe um tratamento, entendendo que esse ainda se encontre em condições de sofrer as modificações que se fizerem necessárias para o redirecionamento conseqüente. Não há como, pois, um professor que deve assumir um **compromisso pedagógico** efetivo para com o processo educativo, deixar de reconhecer tais pressupostos e não abraçá-los!

## CAPÍTULO II

### O DISCURSO AUTORITÁRIO INERENTE NAS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO.

#### 2.1 - Preliminares Sobre a Problemática do Discurso Autoritário

Qualquer avaliador educacional sabe que a avaliação geralmente tem um componente implícito de *ameaça*. Qualquer avaliador sabe que avaliar conseqüentemente é uma tarefa geradora de *medo*. O que nem sempre é evidente - mesmo ao avaliador profissional - é que a avaliação pode ser uma *arma!*.. (Goldberg, in Revista da Educ. AEC. 1986, p. 41).

O exercício do autoritarismo nas práticas de avaliação, tem se tornado um mecanismo que empresta garantia ao modelo social autoritário que permeia muitas das atividades curriculares nas quais os aprendizes estão ou são envolvidos. Vai daí, colocar-se a avaliação numa dimensão nova; num outro contexto pedagógico e que esteja a serviço de uma pedagogia verdadeiramente preocupada com a transformação, não com a reprodução do modelo que ai está. Isto requer postura crítica e participativa, tanto do professor como do aluno na medida em que se considerar que o ponto de *partida e chegada* do processo ensino-aprendizagem, se faz concomitantemente no contexto histórico e social em que ocorre a educação e os condicionantes que o afetam. Assim, provavelmente se ultrapassará o *modelo autoritário* e se vivenciará um processo mais amplo e dialógico na escola, efetivando o disposto no Art. 1º do Cap. I da Deliberação 33/87 do CEE/Pr que diz:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor". (Paraná, Conselho Estadual de Educação. 1987).

Entende-se que será impossível alguma mudança no processo de avaliação adotado, se não se modificar o discurso sócio-educacional contemporâneo, para que a avaliação permita o estabelecimento de julgamentos determinados por valores inerentes nos atos do indivíduo que avalia e do que é avaliado.

Estes atos encadeados e realizados com a intenção de favorecer ao sujeito avaliado, *"uma percepção clara, objetiva e portanto real de suas condições"*, e ao avaliador, *"o objetivo de verificar se e como as mudanças previstas estão se operando"*, haverão de concorrer para o delineamento dos caminhos mais adequados para o crescimento de ambos - educador e educando - num ou vários aspectos da avaliação.

Supõe-se que algumas mudanças significativas venham a ocorrer tanto no aluno como no professor, sob a influência de um processo educativo no qual a AVALIAÇÃO se processe a partir do relacionamento mútuo de ambos e embasado pela prática de um discurso eticamente consistente e dialógico. Desta forma, deixará de ser indicadora de comparações, rotulações ou classificações e se responsabilizará pelo acompanhamento **Formativo-Processual** dos progressos realizados, sob a influência desta mesma relação pedagógica, caracterizada pelo diálogo diagnosticador de deficiências para realimentação do trabalho. Isto em razão de que os melhores sistemas de avaliação **olham para frente e não para trás**. Não enfatizam eles os erros cometidos do passado, mas apontam para melhorias que podem advir, fruto dos efeitos benéficos que um processo sério de avaliação imprime sobre as ações do aprendiz e as do professor.

Afinal, um dos requisitos fundamentais de um bom

sistema de avaliação, é aquele que o reveste da função **Formativa**, que priorize o **positivo** e aponte as **melhorias** que podem ser obtidas no futuro, incentivando o aluno e o mestre a se aperfeiçoarem e a crescerem juntos; se questionando muito mais sobre o **COMO** se aprende e o **COMO** se ensina, do que propriamente **O QUE** se aprende e **O QUE** se ensinou!..

No exercício de um discurso efetivo e recíproco, necessário será pensar e assumir o risco de atribuir valor a resultados da aprendizagem, com o arbítrio democrático e criterioso que permita ao professor, verificar como os alunos estão em relação aos objetivos propostos, informando a si mesmo **durante o processo**, sobre a qualidade do ensino-aprendizagem. Agindo assim, colherá informações preciosas que lhe proporcionarão uma base firme para a correção das deficiências que por ventura estejam ocorrendo no processo.

Como consequência, a prática da avaliação não se constituiria em algo meramente técnico e muito menos ameaçador, mas consubstanciada em critérios de valor, considerando a individualidade histórico-social do aluno no seu processo de construção, reelaboração do conhecimento e aplicação na prática social.

Tendo-se também em vista - que quando se discute a avaliação, o que se tem em jogo na realidade, é o processo ensino-aprendizagem como um todo -, discutí-la inserida num contexto indissociável do social em busca da superação das arbitrariedades cometidas, seria contudo fazê-la revendo os procedimentos docentes autoritários que tão somente primam pela atribuição de notas, de controle social; uma arma contra o aluno, a favor do professor e do sistema escolar e social.

Necessário se faz então que se aprofunde nestas questões, para que doravante a escola e seus professores e até a sociedade, não exerçam mais uma dominação exacerbada - como chegam as vezes a exercer - como se fossem "detentores do poder de avaliar". E que deste aprofundamento que se faça, obtenha-se

uma nova concepção da educação a que a avaliação nestes moldes está veiculada, assim como uma visão do ser humano participativo, que como tal, se constrói no seu fazer em conjunto com outros seres, num processo de relações interpessoais saudáveis e transformadoras.

## 2.2 - Enfoque Teórico Contextualizado na Prática do Autoritarismo da Avaliação

PODER pode ser tanto um instrumento de dominação de uns sobre os outros, como de promover o bem comum... Neste sentido, quanto o PODER está e sempre estará no próprio cerne da Avaliação Educacional, o MEDO que ele tem suscitado não é corolário absolutamente necessário e inevitável. Há formas e formas de exercitar o PODER AVALIATIVO!.. (Goldberg, in Revista da Educação. AEC, 1.986, p. 37).

Provavelmente, nunca como hoje a avaliação se caracterizou como algo tão problemático e autoritário, desde de que as relações professor-aluno, como já foi dito, estão cada vez mais impessoais, desprovidas tanto do exercício do diálogo e da vivência participativa, bem como do jogo democrático e coletivo. Constata-se por conseqüente, um processo de avaliação com tendências e práticas indefinidas, uma vez que há professores que o realizam sem uma delineação objetiva.

Até parece que há professores que realizam sua tarefa de avaliar em total desconhecimento de pressupostos teóricos inerentes nas várias correntes pedagógicas! Assim seria bom perpassar-se tais referenciais contidos nas Escolas: Tradicional, Nova, Tecnicista e Progressista para proporcionar a tantos quantos forem, uma melhor compreensão do papel relevante que a Avaliação exerce no processo ensino-aprendizagem.

Na teoria da Escola Tradicional, cuja tônica recai na transmissão do saber sistematizado, a avaliação geralmente se

restringe à evocação dos conhecimentos muitas vezes memorizados. Sabe-se ter sido realizada através de interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos, valorizando os aspectos cognitivos, a reprodução do conteúdo de forma exata e privando o aprendiz do senso crítico, uma vez que o discurso pedagógico ali praticado, geralmente, é impositivo e vertical. Contudo, uma vez que cientificamente não se possa generalizar tais decorrências, melhor seria uma análise reflexiva mais apurada a respeito, pois nem sempre as coisas foram e/ou são de tal forma! Na Teoria da Escola Nova, cuja predominância está na mudança de comportamento do aluno, isto é, o importante já não é mais a memorização do saber sistematizado, mas o processo de "aprender a aprender", a avaliação formal tradicional perde o sentido e dá lugar à auto-avaliação e à observação do comportamento do aluno pelo professor, valorizando os aspectos afetivos. Identifica também o nível de ensino, a eficiência dos mestres e aponta o melhoramento que deverá ser prestado ao estudante com a finalidade de desenvolver o seu desempenho. Na teoria da Escola Tecnicista, a ênfase recai no padrão de competência individual do aluno, estabelecida por uma equipe de programadores através dos objetivos operacionais. Assim a avaliação, se faz por meio de testes objetivos coerentemente elaborados e articulados com os objetivos previstos.

Trabalhando com as variáveis Comportamento de Entrada e Final, há a preocupação da análise da tarefa de aprendizagem versus objetivos instrucionais. Embasa-se também na mentalidade científica e inspira-se nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Na Teoria da Escola Progressista vemos a preocupação com a superação do estágio do **senso comum** para a **consciência crítica**, através de uma prática vivenciada entre educador e educando em termos de compromissos assumidos. Prevalece a avaliação mútua e permanente da prática educativa voltada ao processo ensino-aprendizagem.

A avaliação então, aparece como componente ímpar e que

ganha conotações diferentes, de conformidade com os pressupostos a ela emprestados pelas respectivas tendências pedagógicas, devendo portanto implicar numa preocupação indubitável do professor e do aluno, uma vez ser um fato eminentemente social, não uma atividade isolada.

Não obstante, a avaliação não tem conseguido exercer seu verdadeiro papel, ou seja, aquele *"de servir de instrumento de auxílio ao aprendiz, de saneamento de seus problemas"*; antes, pelo contrário, tem sido uma ARMA contra o aluno. Com suas práticas discriminatórias, tais como a competição, a seleção e mérito, conceitos dos "mais capazes" e dos "mais sábios", vantagens para os "peixinhos" e privilégios para os "apadrinhados por Q.I", a avaliação acaba por se constituir muito mais num Instrumento de Poder, do que propriamente como diz Marques, o de:

... fornecer dados quanto aos progressos dos alunos nas várias dimensões de sua personalidade, o que faz com que ela seja um processo de ajudar o aluno a tomar conhecimento de seu progresso; [...] também lhe permite a compreensão de como poderá modificar ou desenvolver seu comportamento, e auxiliando o professor no julgamento do grau de eficiência do seu ensino". (Marques, 1979, p.182).

Então seria de se perguntar: *"Quantos alunos evadem-se da escola, pura e simplesmente em decorrência da obtenção de resultados inesperados, e precocemente são "devolvidos" as suas famílias e à sociedade - para engrossarem as fileiras dos marginalizados e alijados do ambiente escolar?"* E o pior: Cada aluno que abandona a escola, movido pelos insucessos alcançados, tenderá a julgar-se incapaz para a execução das demais atividades que até lhe permitiriam a ascensão social em outros momentos e/ou situações, mas que provavelmente como conseqüência de seu fracasso escolar, acaba desintegrado da sociedade.

Lógico portanto, que alterar este quadro é

imprescindível para o resgate da credibilidade da escola, na medida em que professores que exercem uma prática tradicional descabida de avaliação, possam ultrapassar o modelo defasado dos atuais currículos e proporcionarem, por exemplo, condições para o desenvolvimento da autonomia da liderança e da capacidade crítica do aprendiz, um ser que necessita preparar-se para poder intervir no ambiente social em que se envolver e conseqüentemente, participar de forma compromissada e produtiva em seu processo de transformação.

Logo, a avaliação da aprendizagem deve deixar de ser praticada de forma autoritária, e caracterizar-se pela mudança da própria postura arbitrária do professor e da escola. Para tal,

... o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é a assunção de um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação. (Luckesi, in Revista da Educação. AEC, n.º 60, 1986, p. 34).

Como decorrência, as ações que deverão ser encaminhadas em direção a obtenção de resultados, devem se converter em ato concreto, uma vez que discursos "brilhantes", de nada valem se não houver um agir pedagógico efetivo que concorra para a mudança de mentalidades e de práticas autoritárias em termos de avaliação.

Então, ou se transformam "pra valer" condutas no que tange ao discurso da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou se continuará a praticá-la de forma dogmática e autocrata, sem o acompanhamento e controle da qualidade do processo. Conseqüentemente, precisa-se de professores que corram o risco de serem diferentes de tudo aquilo que talvez tenham aprendido nos cursos de habilitação para o magistério, uma vez que:

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação, pode servir como meio de controle e qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores". (Bloom et alii. In Turra et alii 1988, p. 175).

A partir pois do momento em que houver a efetivação de uma prática pedagógica assumida pelo compromisso de proceder-se avaliações criteriosas, sistematizadas e contínuas dos desempenhos discentes - docentes, os resultados alcançados poderão ser analisados com rigor e servirão como decorrência, de sustentação para a realimentação do processo.

No tocante às atitudes novas que o professor deverá assumir perante o momento da avaliação, aparece imprescindivelmente aquela que diz respeito à avaliação do nível de excelência de seu próprio trabalho e de seu próprio discurso pedagógico. Não se portando assim, poderá até usar a avaliação como mecanismo de acompanhamento e controle das aprendizagens, mas excluindo-a do ensino, do qual se decorre intencionalmente e conjuntamente com o aluno, a produção do conhecimento, do desenvolvimento de atitudes e práticas de hábitos e habilidades.

Ao agir assim esquece o professor, que a educação como processo intencional, requer a avaliação dos resultados para averiguar o que de fato se conseguiu, bem como, se as mudanças do comportamento esperadas, foram efetivadas e desta forma poder melhor encaminhar seus esforços docentes.

Um processo de avaliação digno de respeito, deve traduzir em sua prática qualitativa, a preocupação com as ocorrências manifestadas durante o processo, já que terapêuticas usadas ao final do processo de nada adiantam, principalmente quando o "doente" - o aluno reprovado, com chances "impossíveis" de serem aproveitadas -, já pode ter falecido.

E verifica-se muito disto nas escolas, nas situações em que professores e alunos, quando se dão conta de "como estão

as aprendizagens", se enfrentam com acusações mútuas, tais como: "O professor não soube ensinar"; "Os alunos não aprenderam, apesar dos meus esforços"; "Também como tirar nota naquela prova?"; "Afiml o que é que vocês alunos queriam, não assistiram as aulas, não prestaram atenção!".. E por aí vão as inúmeras acusações...

Falta, presumivelmente algo por parte do professor, quanto à capacidade de buscar indicadores que facilitem a identificação precisa dos aspectos deficitários e das dificuldades inerentes no processo ensino-aprendizagem, para

... valerem-se o professor e o aluno de Feedback freqüente, isto é, utilizarem a informação para corrigir erros, insuficiências, ou para reforçar comportamentos bem sucedidos. [...] e selecionar alternativas corretivas. (Turra et alii. 1975, p. 184/85).

Agindo desta maneira, é de se esperar que haja um cuidado maior com o próprio processo de ensinar e aprender, pois o mesmo durante o seu desenrolar, vai sendo julgado, corrigido e conseqüentemente, mais participativo. Assim, cada seqüência da ação educativa vai sendo paulatinamente diagnosticada em suas etapas e ao mesmo tempo integrando estratégias de correção das deficiências que possam se apresentar. Conseqüentemente, ações encetados com tais propósitos, contribuirão sensivelmente para a desmistificação da avaliação praticada de forma autoritária e como instrumento de poder, pois será dialetizada e Formativa-Processual.

### 2.3. Outros Elementos que Caracterizam a Prática de um Discurso Autoritário de Avaliação.

A prática educativa que predomina contemporaneamente, dá-se inerente a um modelo teórico de compreensão que vê a

educação propriamente dita, como um mecanismo de conservação e reprodução do social existente. Neste contexto, o autoritarismo se impõe como elemento necessário para garantir o próprio modelo social. Como consequência, a prática da avaliação, manifesta-se - como já visto - de forma autoritária, como instrumento de poder.

Diante disto, deve-se buscar o rompimento dos seus limites e situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja: o de opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e se preocupe com a educação como mecanismo de transformação social, ultrapassando pois o autoritarismo, e estabelecendo a autonomia que o educando necessita para - como ser livre - participar democraticamente, ser "igual" a outros; não uma criatura discriminada pelas arbitrariedades absurdas de determinados professores que se esquecem que "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". (Luckesi, 1978).

O ato de avaliar deveria ser por conseguinte, como o percorrer de uma estrada, com "momentos de descanso" para que a retomada à caminhada se fizesse de forma mais consciente, importando basicamente a chegada, a partir das correções que se realizasse ao longo do percurso, fruto dos diagnósticos estabelecidos paulatinamente sem as ameaças por "indisciplinas" cometidas, tais como: "Não percam por esperar, a prova vem aí!"; "Não se esqueçam que nós também temos a nossa hora!"; "Vejam bem antes de solicitarem a revisão da prova!". Casos como estes ocorrem não raramente nas práticas de avaliação escolar, e portanto deveriam ser banidas definitivamente das mesmas, e isto Luckesi diz muito bem, a afirmar:

O julgamento de um professor, em sala de aula, sobre os possíveis resultados de aprendizagem de um educando, é praticamente inapelável, pois que o expediente de "revisão de prova", quando é praticado, dificilmente dá ganho de causa ao aluno". (Luckesi, in Revista de Educação AEC n.º 60, 1986. p. 31).

É provável que tais professores esqueçam que a causa fundamental das "indisciplinas" cometidas pelos alunos, consiste na sua própria incompetência pedagógica e num discurso dissociado da reflexão crítica sobre o que está fazendo e qual a direção de sua ação docente.

Por outro lado, o professor atento e perspicaz, observará de forma contínua as reações de seus alunos a nível das atividades curriculares, prontificando-se a fornecê-lhes retorno imediato sobre seus desempenhos e informando-os com coerência, sobre seus sucessos ou fracassos. Como resultado, o aluno ciente de suas limitações, dificuldades e possibilidades, poderá desenvolver uma auto-confiança verdadeira e se esforçará para manter os aspectos positivos observados pelo professor e a corrigir as falhas que apresenta, visto que foi informado "em tempo" sobre as mesmas.

Por sua vez, o docente tenderá a obter melhores resultados em relação ao ensino-aprendizagem, se devidamente estimulado na procura do aperfeiçoamento de seu trabalho e sua metodologia de ação, replanejar o ensino e o processo de avaliar, caso a análise das causas interferentes, apontem "problemas".

Da mesma maneira que urge realizar-se uma renovação da sociedade em que a escola encontra-se inserida, necessário será também organizar os conhecimentos, atitudes e práticas, sobre como avaliar o processo, pois qualquer discurso que exista sobre esta situação, perde o sentido, caso não se aprofunde na discussão em torno da seriedade com que a Avaliação deve ser encarada. Não há interesse apenas na análise do que ocorre dentro da escola, mas preferencialmente sobre o mundo em que o aluno vivencia suas experiências, fora da escola.

O importante é que se pergunte, "o que cada professor está avaliando e de que critérios está usando para nortear suas ações pedagógicas", afinal

Ao avaliar o trabalho do aluno, o professor lança mão de certos critérios (normas, instrumentos, procedimentos), que se baseiam na idéia de que estão assentados sobre o fundamento de um padrão, o qual, por sua vez, conota a concepção de uma "mundo real" e absoluto, identificado com a própria natureza.. (Etges, in Avaliando a Avaliação. AEC, n.º 60, 1986, p. 10-11).

Eis que as razões implícitas na avaliação das propriedades e qualidades de qualquer produto, tornam-se problemáticas, pois é quase impossível estabelecerem critérios precisos uma vez que o trabalho avaliativo tem muito de interpretativo. O impasse portanto, reside no fato de que no processo de avaliação tenha-se que estabelecer com clareza, quais os critérios necessários e indispensáveis ao acompanhamento do ensino-aprendizagem. O objetivo com isto, é o de eliminar se possível, ações arbitrárias inerentes muitas vezes no julgamento de valor adotados por professores descompromissados com um projeto de avaliação de cunho formativo.

Sem dúvida alguma, alterar práticas descabidas de avaliação, é absolutamente necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Porém, se não se alterarem as próprias razões da educação e os objetivos fundamentais do ensino, essas mudanças pouco garantirão a transformação do social, pois necessário se faz, refletir para onde se está querendo ir e isto implica em discussão e reflexão conjunta das realizações para um projeto maior, aquele que ajudará a encontrar novos caminhos que tornem a AVALIAÇÃO um mecanismo de emancipação tanto do aluno, como do professor em direção à transformação de seus próprios conhecimentos, atitudes e habilidades em avaliar e se comunicar.

Isto requer interesse e conscientização clara da parte dos que praticam cotidianamente a avaliação em salas de aula, ou seja, os professores que devem por sua vez ter de forma explícita para si, quais são as finalidades básicas de um processo de Avaliação Formativa das atividades curriculares.

Acredita-se que para tal, suas ações deveriam ser racionalmente definidas dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da participação democrática e crítica do aluno e de si próprio na vida social, para que assim a escola iniciasse o salto qualitativo de que a educação está a merecer!.

#### 2.4 - Em busca da Superação do Impasse.

A avaliação, isto é, o julgamento de mérito ou valor, é um aspecto comum a todas as escolas. [...] decisões de caráter avaliatório se fazem sentir em todos os níveis da organização escolar e as pessoas e as atividades em cada um desses níveis são por elas afetadas. (Airasian. 1977, p.11)

No cotidiano escolar, professores e alunos deparam-se com problemas e/ou indagações, as mais variadas, desde que o processo educativo exista para alguma coisa, para educar alguém principalmente, com responsabilidade, senso crítico, espírito científico...

Se, enfatiza-se que as preocupações maiores do ambiente escolar, devem se revestir de uma "admiração" pelo novo, pelo enigmático, pelo exercício democrático docente, do propósito de desenvolver o senso crítico do aluno e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, a avaliação deste mesmo processo, não pode escapar à regra tanto na dimensão institucional, como nas manifestações individuais. Vai daí também a preocupação acerca da qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos, no âmbito da avaliação.

Ocorre que os seres envolvidos neste processo, necessitam muitas vezes, de sinalizações que lhes indiquem como estão se comportando neste ambiente. Em especial, os professores em relação ao ensino e aos alunos, e estes em relação a seus mestres e às aprendizagens.

Fatos como estes, nos proporcionam algumas reflexões,

tais como: "Quais são as conseqüências do trabalho de um professor que não estabelece um controle sobre os resultados de seu trabalho; que não pesquisa quais as aprendizagens que os alunos estão obtendo de forma significativa e que providências deveriam ser tomadas a partir da constatação de resultados inesperados?"

Há professores que ao invés de usarem a avaliação, como **procedimento-meio** para verificar o rendimento das aprendizagens, estão a usá-la como **instrumento de poder**, habituando-se a aplicar provas pura e simplesmente embasados numa cultura tradicional, anti-pedagógica para obtenção de elementos para aprovar ou reprovar os alunos! Se assim procedem, estão menosprezando o objetivo maior da avaliação, ou seja, aquele de **proporcionar a obtenção de um quadro referencial**, através do qual alunos e professores poderão se questionar, como estão as aprendizagens e a qualidade do ensino, respectivamente.

A avaliação de que necessitamos para controle do processo ensino-aprendizagem, implica em responsabilidade mútua dos envolvidos e deve ser traduzida pelos compromissos assumidos de maneira consciente e conjunta, evidenciada pelo nível de excelência do trabalho docente e das mudanças de comportamento dos aprendizes, entendendo que:

**Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam ou sofrem uma mudança qualitativa. (Gadotti. 1987, p.37).**

Se há alunos que evocam diabólicas maldições sobre como são organizadas determinadas provas e como são as atitudes dos aplicadores, o fazem porque são realmente vítimas das ações de professores que usam a avaliação como instrumento bélico, por não entenderem os verdadeiros sentidos desta variável, ou mesmo pelo fato de não emprestarem a devida importância a este momento

fundamental do processo ensino-aprendizagem.

Sabemos perfeitamente que para muitos professores, a avaliação constitui-se num simples hábito tradicional de aplicação de provas com o intuito apenas de atribuição de notas que concorram para a aprovação ou retenção dos alunos, enquanto para outros, em instrumento de punição, de ameaças aos "irreverentes", "rebeldes", "questionadores", como não seria difícil de constatar. A experiência acumulada indica, que não devemos nos portar como hipócritas, tentando "esconder o sol com a peneira", como se casos como estes fossem irrelevantes.

A escola e seus professores precisam adotar uma sistemática de avaliação Formativa-Processual, que lhes proporcione elementos de coleta, análise-crítica e interpretação consciente dos dados pesquisados, com o objetivo de acompanhamento de todos os momentos do ensino-aprendizagem em prol da realimentação do processo, caso sejam constatadas falhas, desvios de percursos e/ou deficiências nas aprendizagens e no ensino.

Se há professores praticando uma avaliação "selvagem" tão difamada pelos alunos e inclusive caracterizada como verdadeiros "estupros mentais", faz-se oportuno um repensar sério e imediato sobre a problemática, para que se consiga eliminar o sentido ameaçador que a avaliação possa conter, substituindo-o por posturas qualitativas e formativas, através das quais, professores e alunos possam constatar num quadro referencial, os reais graus de desempenhos nas aprendizagens e nas experiências docentes. Desta forma, a avaliação tida até como algo repudiado e ameaçador, poderia transformar-se em **procedimento-meio, não fim em si mesma!**

É chegada a hora em que no ambiente escolar, os interesses venham a ser mais em comunhão e as relações inter-pessoais, mais democráticas e mais participantes entre docentes-discentes, principalmente no âmbito da avaliação. O compromisso de pugnar pela formação de uma nova cultura

avaliativa, constitui-se num dos imperativos maiores da prática pedagógica escolar. Se não soubermos praticar uma avaliação competente, coerente e formativa, que se busque como aprendê-la e realizá-la de forma processual.

Afinal, se há o dever, há o direito de realizar essa aprendizagem para a obtenção da melhoria qualitativa do fazer docente e das oportunidades de aprendizagem para os alunos. Pois, na medida em que os mesmos se sentirem confiantes quanto ao processo de avaliação a que estejam submetidos, tenderão a se energizar, a se tornarem mais autoconfiantes, a se esforçarem mais para manter os comportamentos novos obtidos, frutos de suas reais aprendizagens.

## CAPÍTULO III

### DAS AÇÕES PARA O ENCONTRO DA TEORIA COM A PRÁTICA

#### 3.1 - A Prática Mediatizada Pela Ação Concreta

Neste Capítulo serão apresentadas, e discutidas as estratégias de ação que foram propostas pelo SEMINÁRIO e delineadas no Plano de Ação elaborado, como alternativas de busca do encontro da teoria com a prática concreta voltado para a transformação dos problemas detectados que pudessem estar interferindo negativamente nos processos de avaliação praticados nos 5(cinco) municípios envolvidos nesta PESQUISA-AÇÃO, sob a jurisdição dos Núcleos Regionais de Educação de Umuarama e Goioerê, Estado do Paraná.

Será pois destacado em particular, cada um dos Eventos efetivados. O propósito será o de apresentar e analisar seus resultados, os quais poderão apontar os obstáculos, as decorrências e as contribuições para a mudança de comportamentos de quantos estiveram neles envolvidos.

As considerações agora apresentadas, não têm por intuito apressar quaisquer conclusões acerca da qualidade dos Eventos e de seus contributos para as mudanças pretendidas em professores(as) e alunos(as) envolvidos(as). Devem, sobretudo, ser vistas como um momento de reflexão sobre os resultados obtidos, fruto das atividades vivenciadas e que podem servir para a verificação do atingimento dos objetivos que foram enunciados para esta Pesquisa-Ação e para as questões a investigar.

### 3.1.1 - Da Análise Crítica dos Eventos

#### 3.1.1.1 - Encontros

Considerando as dificuldades existentes em proporcionar atualização e/ou qualquer outra espécie de reciclagem pedagógica para professores nos Cursos de Magistério, muitas vezes por falta de recursos humanos para atuarem, outras até por indisponibilidade dos próprios docentes, a alternativa encontrada para atendimento às preocupações advindas da Fase Exploratória e do Seminário para tentar sanar o problema, foi a de promover Encontros de professores em alguns municípios, até com alunos de magistério. Nestas oportunidades o contexto da avaliação foi amplamente debatido e analisado criticamente, ao mesmo tempo em que os participantes foram ouvidos em termos de suas preocupações, interesses e dificuldades acerca de como avaliar de forma eficaz. Também foram na medida do possível, orientados a respeito de COMO realizar uma prática de avaliação verdadeiramente comprometida pedagogicamente e de cunho Formativo-Processual e que atendessem às novas expectativas e necessidades contemporâneas da Educação.

Com tais informações e praticidades, espera-se que os mesmos doravante, venham atuar com mais eficácia quando dos momentos de avaliação das aprendizagens de seus alunos e do ensino sob suas responsabilidades.

Após a realização de Encontros de Professores no Colégio Estadual Monteiro Lobato - Ensino de 1.º e 2.º Graus; e do Colégio Estadual José Balan - Ensino de 1.º e 2.º Graus de Umuarama; de professores da rede Estadual e Municipal de Ensino de 1.º e 2.º Graus do município de Cruzeiro do Oeste; de professores, pais e alunos da rede Estadual de Ensino de 1.º e

2.º Graus do município de Altônia; de professores, diretores, Equipe de Ensino (Supervisão) do município de Goioerê e alunos do Curso de Magistério do Colégio Estadual Duque de Caxias - Ensino de 1.º e 2.º Graus, e de professores e alunos do curso de Magistério do município de Moreira Sales, tem-se a partir dos depoimentos e considerações apresentadas, idéias relevantes a respeito da significância dos Encontros para os envolvidos, como são apresentadas a seguir:

1 - "Professores e alunos, vivendo um novo momento histórico, necessitam tornar-se PARTICIPANTES do processo de mudança que almeja a Educação, e sobretudo do modelo de avaliação a que estiver sujeita";

2 - "A educação, realmente vive um momento crítico, conseqüente de fatores vários, tais como: manutenção de uma ordem curricular tradicional e autoritária, bem como de situações sócio-econômicas e políticas que concorrem enormemente para com o fracasso e evasão dos alunos, como decorrência provável de avaliações realizadas de forma descontextualizada do conhecimento trabalhado";

3 - "A avaliação da aprendizagem, deve receber um tratamento mais sistêmico, criterioso e processual, uma vez constituir-se no momento indispensável do processo ensino-aprendizagem e no qual deverão preponderar, realmente os aspectos qualitativos sobre os quantitativos";

4 - "Se faz necessário resgatar no professor, o seu papel e seu compromisso de educador, através de um processo contínuo de conscientização e aperfeiçoamento e melhoria de suas práticas avaliadoras nas quais o COMO e PORQUE FAZÊ-LAS, exercem importância vital";

5 - "Que a educação melhorará de fato, a partir do momento em que passarmos do "levantamento de problemas" à ação e isto requer uma mudança de base na filosofia e na estrutura do sistema educacional através de Projetos de natureza Pesquisa-Ação que proporcionem o enfrentamento da problemática educacional, inclusive a avaliação";

6 - "Que provavelmente mediante um REPENSAR consciente acerca dos múltiplos problemas da educação, poderemos encontrar soluções viáveis que concorram para as mudanças necessárias, como por exemplo, a efetiva redemocratização da escola e do exercício de um discurso consciente e democrático, principalmente no âmbito da avaliação";

7 - "A escola carece de um professor crítico, comprometido com o social e que possa concorrer de forma eficaz para a promoção, nos educandos, de uma mentalidade crítico-reflexiva, respeitando as diferenças individuais e os orientando para a plenitude de sua realização pessoal e que se preocupe com os aspectos cognitivo, afetivo e psico-motor constantes nas aprendizagens";

8 - "Deve existir respeito à individualidade e potencialidades do educando, procurando conhecer-se a realidade implícita ao meio ambiente em que cada aprendiz vive e convive, evitando-se assim a massificação. Assim, exigir do aluno quando da avaliação da aprendizagem, realmente aquilo que possa apresentar, fruto de suas limitações e capacidades";

9 - "A educação deveria ser desenvolvida pelo professor que, em sua atuação, fosse um elemento transformador de consciências e atitudes, concorrendo para tornar o aluno AGENTE e que ao mesmo tempo, não se esquecesse de APRENDER-ENSINANDO. Para tal deverá estar continuamente avaliando a qualidade de seu próprio trabalho";

10 - "Devemos assumir de uma vez por todas o compromisso inadiável do fazer concreto de nossas práticas avaliativas, uma vez reconhecer-mos que nas oportunidades de avaliação, está muito mais em discussão o *como o ensino se transcorreu*, em termos de qualidade, do que propriamente *como foram as aprendizagens*".

### 3.1.1.2 - Grupos de Estudos

Organizados com o auxílio da Supervisão Escolar dos Cursos de Magistério das cidades de Umararama e Cruzeiro do Oeste, segundo o interesse espontâneo das(os) alunas(os), foram levados a efeito durante 8(oito) reuniões nas quais foram tratados assuntos variados pertinentes a avaliação do processo ensino-aprendizagem. (vide item 8.1 do Plano de Ação - ANEXO V).

Ao encerramento dos trabalhos da 8.<sup>a</sup> reunião e franqueada a palavra aos participantes para expressarem por escrito suas observações acerca dos resultados que reconheciam ter alcançado durante o processo, obteve-se os depoimentos que são a seguir transcritos:

1. "Hoje tenho uma nova consciência do que está ocorrendo na minha vida, pois fruto dos encontros, passei a olhar as coisas com mais criatividade, e vou usar desta capacidade para fazer valer mais meus direitos diante de professores que nos avaliam de forma arbitrária". (Suzimeire).

2. "Não só aprendi como deve ser a prática de uma avaliação de caráter formativo, mas estou a praticá-la com meus alunos, uma vez que leciono na rede municipal de educação. E como está dando certo! E como os alunos estão gostando!" (Aureci).

3. "Como aprendi! Aprendi, que a avaliação constitui-se num momento importante do processo ensino-aprendizagem; já posso perceber o quanto determinados professores nos avaliam mal e resistem em mudar sua prática de avaliação". (Flaviane).

4. "Descobri os meus direitos como aluna, quanto à avaliação que somos submetidas, tais como: o direito de termos os resultados das avaliações discutidos conosco e de nossos desempenhos serem avaliados continuamente. E é desta maneira que me proponho a agir com meus futuros alunos!..." (Cristiane).

5. "Percebi que a avaliação, antes de ser um procedimento de intimidação, de exercício de autoridade, reveste-se de significado maior, ou seja: de ferramenta através da qual, professores e alunos, a partir da análise dos resultados, podem obter melhorias no ensino e nas aprendizagens" (Franciane).

6. "Uma mudança surpreendente ocorreu em mim, principalmente em termos da compreensão do que realmente um processo autoritário de avaliação pode consequenciar em nossas vidas de educandas. Entendendo pois, que ainda há tempo para refazer os caminhos, procurarei não somente melhor me situar nas avaliações a que for submetida, mas também assumir o compromisso de praticar futuramente com meus alunos, uma avaliação justa e democrática". (Regivane).

7. "Me tornei mais crítica comigo mesma e com as situações de avaliação. Da mesma maneira, agora, posso entender quantos foram os males causados em minha vida de estudante por avaliações inconseqüentes e irresponsáveis, praticadas por professores que tradicionalmente, apenas exercem sua prática avaliativa de forma somativa". (Cláudia).

8. ... "a partir de agora, saberei distinguir os bons e maus professores em relação a como avaliam seus alunos, e assim poder me situar melhor no contexto da avaliação de minhas aprendizagens. Entendi também que a avaliação praticada de forma processual, requer a análise da qualidade inerente no ensino". (Marta).

9. ... "quantas vezes morri de medo diante de uma situação de avaliação. Agora percebo as razões, principalmente porque entendo que o que faziam conosco, não tinha nada de avaliação. Apenas usavam tal expediente como instrumento de exercício de autoridade e/ou como função apenas somativa". (Daniela).

10. ... "agora estou mais consciente do que verdadeiramente tem que ocorrer nas oportunidades em que um professor se propõe a avaliar seus alunos de forma contínua e formativa, durante o processo, para que na medida em que os problemas apareçam, mudanças possam se tentadas com objetivo de modificação dos procedimentos visando outros resultados futuros" (Vanderléia).

11. ... "não fosse o professor trabalhar conosco estas idéias novas sobre a avaliação, por quanto tempo ainda continuaríamos a ser objetos de avaliações realizadas com o único objetivo de nos atribuírem uma nota ao final de um bimestre e de servir como arma para o professor?" (Maria Vilma).

## 3.1.1.3 - FÓRUNS

Os Fóruns foram organizados e realizados sob os auspícios do Departamento de Educação e Filosofia, Ciências Sociais e História da Universidade Paranaense - Umuarama - Pr, em seu Anfiteatro II, e contaram com a presença de professores de Didática e Metodologias específicas do currículo do Curso de Magistério dos municípios envolvidos. Participaram também sobre convite os alunos dos 2(dois) Grupos de Estudos, estando presentes 77 deles no I FÓRUM cujo tema central foi: A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER; 65 no II FÓRUM que discutiu o tema: O DISCURSO AUTORITÁRIO NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO, e 58 no III FÓRUM, que debateu o tema AVALIAÇÃO FORMATIVA: Compromisso Pedagógico. Salienta-se que os 3(três) eventos, foram desenvolvidos sob a Coordenação do Pesquisador que apresenta esta dissertação.

Ao final do III FÓRUM de debates sobre a problemática de avaliação, solicitou-se aos presentes que emitissem suas apreciações a respeito da importância, significados e contribuições dos mesmos, das quais foram retiradas para transcrição as que se seguem:

1. "Entendo agora que de fato, a avaliação tem sido usada por um longo período como instrumento autoritário. Posso agora refletir melhor as suas conseqüências, quando praticada como tal e assim iniciar o processo de mudança em minhas próprias práticas avaliativas como professor". (Idalina Bigoni).
2. "Se a avaliação tem que assumir um papel Formativo, eliminando de vez o caráter classificatório - somativo, então, todos nós participantes destes Fóruns, temos que lutar cada vez mais pela sua implantação definitiva nos sistemas de avaliação adotados pelas nossas escolas". (Regina Jorge).
3. "Da maneira com que os Fóruns foram organizados e conduzidos, proporcionando para nós aprendizagens significativas em termos de COMO deve ser efetivada uma avaliação Formativa, que deve substituir práticas tradicionais ainda em uso em nossas escolas, de minha parte procurarei desenvolver atitudes democráticas com meus alunos quando avaliá-los, não me esquecendo de que também tenho o compromisso de avaliar o meu próprio trabalho". (Cátia Pires).

4. "Gostei imensamente dos Fóruns em que participei, principalmente pela qualidade dos trabalhos, das idéias apresentadas, pela relevância dos debatedores, pelo nível das questões que foram levantadas. Para mim valeu, sobretudo, porque aprendi quantas são as variáveis que podem interferir num processo de avaliação. Diante disto, se não tivermos coerência e segurança quando avaliarmos nossos alunos, então todo o processo poderá fracassar". (Sandra Struckel).
5. "A minha participação nos FÓRUNS, me proporcionou várias reflexões acerca das opiniões levantadas e que me enriqueceram enormemente, fazendo que doravante minha experiência como professora possa ser ainda mais rica, pois não só entendemos, como nos proporemos a avançar em termos da prática de uma avaliação que seja processual, nas atividades do ensino-aprendizagem". (Andrea Pinesso).
6. "Os Fóruns se constituíram numa oportunidade apropriada para nós alunos, questionarmos os debatedores a respeito das dúvidas referentes a avaliação processual e de caráter formativa. As mudanças que obtivemos em nossos comportamentos, provavelmente nos serão úteis para nossas práticas docentes, no futuro". (Jackeline Colombo).
7. "Entendemos que de nada adianta um processo educativo muito bem planejado e executado com todo rigor, se no momento da avaliação, as coisas não forem realizadas de forma competente e o professor usar este momento tão importante do processo para punir os alunos por algo que tenham feito e que talvez não tenha estado ao "seu gosto" e como consequência os alunos serem prejudicados". (Aparecida Cruz).
8. "O Fóruns nos esclareceram muito a nível da realidade dos problemas que afetam a avaliação do processo educativo, bem como serviu para que adquiríssemos uma nova consciência sobre a forma com que os professores competentes têm que desempenhar seu papel como avaliadores. O nível dos debates foi excelente, contribuindo para que os objetivos propostos fossem plenamente atingidos". (Leilalice Vieira).
9. "Diga-se de passagem que os Fóruns estiveram a altura do esperado, trazendo-nos conhecimentos preciosos acerca dos problemas relativos a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Sentimos que a educação hoje-em-dia está mesmo necessitando de uma melhor forma de avaliação e nada melhor do que a Formativa que permite aos professores verificarem durante o processo ensino-aprendizagem, como as coisas estão se decorrendo, para que sejam tomadas "em tempo" providências para correções, se preciso for". (Gathy Volbrecht).

### 3.2 - Da Discussão dos Resultados das Entrevistas e Questionários

#### 3.2.1 - Das Entrevistas

As 40(quarenta) entrevistas foram realizadas como descritas nos itens 0.3 e 0.5, com o objetivo de avaliar, numa perspectiva experiencial, a prática da avaliação concebida e operacionalizada por professores do ensino de 1.º e 2.º graus em 05 (cinco) municípios da Região Noroeste do Paraná. O intuito pois foi: *Investigar, até que ponto professores têm consciência, capacidade e senso crítico acerca de suas responsabilidades quanto a avaliar o processo ensino-aprendizagem, de forma pelo menos coerente e processual.*

Nestes aspectos, as respostas obtidas e aqui apresentadas parecem corresponder plenamente às expectativas, assim como o fato de que a nível dos pressupostos conceituais apresentados, também houve a confirmação de que a investigação mediante ENTREVISTAS, *constitui-se num esquema alternativo de obtenção de dados para inferências sobre problemas que os mesmos enfrentam.*

As entrevistas, após ouvidas (uma vez terem sido gravadas), transcritas em seus aspectos básicos e interpretadas, permitiram ao pesquisador, uma análise detalhada da problemática implícita nas questões. Desta forma, tornou-se possível o levantamento das *inferências* que têm inerentes as concepções dos entrevistados e as avaliações sugestivas do autor, acerca de suas impressões e julgamento a nível das respostas dadas pelo coletivo.

Tal comportamento, permitiu algumas conclusões que são apresentadas em cada situação proposta, fazendo-se acompanhar de sugestões para as soluções cabíveis, como se verifica a seguir:

1. Após ter concluído a respectiva habilitação para o magistério, você sentiu-se preparado(a) para AVALIAR seus alunos, de forma adequada?.

- Verifica-se através dos depoimentos colhidos das entrevistas, que aproximadamente 25% dos professores reconhecem as dificuldades que existem a respeito da avaliação da aprendizagem e conseqüentemente não se julgam preparados para realizar uma avaliação de forma competente, já que cada situação de ensino-aprendizagem difere uma da outra, o que requer por conseguinte, procedimentos, critérios e formas diversificadas ao avaliar-se.

- Por outro lado, há 15% professores que afirmam que simplesmente em função da superficialidade com que o assunto (avaliação) foi tratado em seu curso de formação, não obtiveram os conhecimentos e práticas que se fazem necessárias.

- Os demais dizem, que reconhecendo suas deficiências em termos de "como avaliar", procuraram obter junto a Cursos e/ou leituras, os referenciais teórico-práticos de que necessitavam para conseqüentemente, preencherem a lacuna que ficara neste âmbito em seu curso de habilitação para o magistério.

CONCLUSÃO: Parece-nos claro mais uma vez, que o conteúdo e/ou a forma com que a disciplina de Didática é trabalhada, não tem proporcionando as respostas e/ou aprendizagens que os alunos dos cursos de formação de recursos humanos para o magistério necessitam, para em situações de praticidade docente, avaliarem com fidedignidade, já que notamos que a maioria dos entrevistados, alega que não se sentem preparados para avaliar seus alunos, após terminarem seus estudos.

#### SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

. Maior conscientização do professor que trabalha a disciplina de Didática, enfatizando melhor este conteúdo;

. Que os Sistemas de Ensino, reconhecendo a importância da avaliação e das deficiências sensíveis em termos de como avaliar na postura do professor contemporâneo, promovam eventos através dos quais as mesmas possam ser sanadas.

2. Hoje, no exercício do magistério, você continua a avaliar seus alunos como geralmente foi avaliado durante seu período de escolaridade. Porquê?

INFERÊNCIAS: - Verificou-se que um percentual aproximado de (40%) dos professores entrevistados, responderam um NÃO enfático, argumentando inclusive que em sua época de escolaridade já vinham questionando os modelos de avaliação a que eram submetidos, na maioria das vezes apenas através de provas escritas somativas. Hoje, dizem os mesmos, estamos trabalhando com nossos alunos numa perspectiva de avaliação global de desempenhos e de forma contínua, baseados na capacidade de oralidade e demais formas de expressão, pesquisas, experiências, trabalhos práticos...

- Há os que dizem em torno de (25%), que abominam a forma de avaliação a que alguns colegas ainda submetem seus alunos, tal como, memorização e questionários, desconsiderando o nível de participação dos mesmos, seus interesses e dedicação pela matéria, seu envolvimento com a dinâmica de grupo, etc...

- Os demais, não apresentam respostas significativas, respondendo de forma evasiva à questão proposta.

CONCLUSÃO: É de se admitir que uma vez que 65% dos professores já manifestam uma nova consciência e/ou mudanças de postura, em termos de como avaliar de forma criteriosa e contínua, podemos considerar um avanço sensível no âmbito da avaliação, principalmente quando chegam a manifestar preocupação para com os casos dos colegas que não estão levando em conta a dimensão comportamental do educando, seus níveis de aprendizagem e formas ou procedimentos de avaliação.

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

. Hipoteticamente, aqueles que não apresentaram respostas significativas, optando por evasivas, demonstram indiferença ao conteúdo das questões.

. Então antes que propuséssemos alguma sugestão, voltamos às respostas dadas por esses professores, a questão 01, onde verificamos que aproximadamente 40% deles, alegam não terem sido preparados para avaliar seus alunos, de forma adequada. Assim pois, ratificamos como sugestões, as mesmas apresentadas, quando da análise da questão referida.

3. Você sente que há algo que necessita aprender a respeito de como melhor avaliar seus alunos, de forma processual contínua?

INFERÊNCIAS: Praticamente em torno de 80% os professores, emitiram opiniões que traduzem suas inquietações, suas inseguranças, suas deficiências em termos de como melhor avaliar seus alunos, uma vez que respondem por exemplo:

- a) "... *sim há algo que realmente precisamos aprender acerca de como avaliar melhor nossos alunos, só não sabemos como e nem por onde começar*";
- b) "... *gostaria enormemente de aprender coisas novas em termos de como avaliar meus alunos, de forma crítica e que retratasse o real grau de aprendizagem dos mesmos*";
- c) "... *sempre temos algo de novo a aprender. Com relação a avaliação, não poderia ser diferente, uma vez que lidamos com situações sócio-culturais imprevisíveis. Portanto, gostaria de estar preparado; aberto a novos conhecimentos, para atender aos desafios que a avaliação se nos impõe*";
- d) "... *se cada situação de avaliação implica em desafios novos, torna-se imprescindível para mim, aprender a avaliar de forma mais criteriosa*".

CONCLUSÃO: Mais uma vez, notamos as deficiências que provavelmente encontram-se instaladas nos comportamentos dos professores, em termos de avaliação. Basta refletirmos sobre os depoimentos a nível dos exemplos, apresentados anteriormente. Outrossim, tais depoimentos, corroboram mais uma vez para avaliar os comentários apresentados em termos de conclusão, especificamente no item anterior.

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Se os professores em sua quase totalidade, alegam que necessitam aprender a avaliar de forma mais fidedigna, então as sugestões que possam ser apresentadas se resumem, basicamente, em proporcionar aos mesmos, cursos de reciclagem através dos quais tais necessidades, possam ser satisfeitas. No tocante aos que estão em cursos de formação, garantir-lhes condições mínimas de tratamento curricular no qual o conteúdo da avaliação, seja trabalhado de forma mais eficaz.

4. Após ter concluído o curso de Graduação, quais foram as oportunidades em que recebeu treinamento, reciclagem, orientações... acerca de como avaliar de forma criteriosa, seus alunos?

INFERÊNCIAS: - Apenas 30% dos entrevistados, respondem que as orientações sobre avaliação de aprendizagem, geralmente as receberam nos inícios de anos letivos, quando o Sistema promove as "Semanas Pedagógicas", mas que o assunto é tratado quase sempre de forma apenas informativa com abordagens genéricas sobre Semana de Provas, mínimos de rendimento para aprovação, recuperação e retenção...

- 20% dos professores, alegam que por serem "donos de sua sala de aula", podem realizar avaliações, conforme a realidade de cada turma, mas não definem como tais avaliações se decorrem.

- Outros 20%, afirmam que por participarem dos "Grupos de Encontro" organizados pelo SISTEMA-SEED, são levados a um repensar mais crítico acerca de problemática da avaliação, ou através de livros, material outro referencial, vídeos... encontros no CETEPAR...

- Os demais dizem de forma clara, que após terem concluído seus estudos de habilitação, nunca tiveram e/ou se interessaram por oportunidades nas quais poderiam obter melhores informações para melhorar seus desempenhos em termos de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

CONCLUSÃO: Fica fácil concluir-se que aproximadamente 80% dos professores entrevistados, estão carecendo de melhores condições para promover junto a seus alunos, uma avaliação mais criteriosa, uma vez alegarem não terem recebido treinamentos e/ou reciclagens pertinentes ao âmbito da avaliação da aprendizagem, de forma a poderem repensá-la e por conseguinte, melhorarem suas práticas de avaliação.

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Claro está que nossos professores, estão necessitando de um programa de atualização sobre as novas propostas de avaliação da aprendizagem, de forma a desenvolverem uma postura mais crítica, criteriosa e sistêmica sobre esta variável do processo ensino-aprendizagem e isto seria possível a partir do momento que o SISTEMA se lhes oferecesse, cursos, seminários e encontros apropriados.

- 5 - Você continua a avaliar seus alunos, usando apenas questões objetivas (por exemplo, de X), ou adota outros modelos de questões, ou prefere ainda, questões subjetivas? Você poderia dar-nos um exemplo?

**INFERÊNCIAS:** Em torno de 40% das respostas, encontramos depoimentos que caracterizam avaliações constantes de provas com questões objetivo-subjetivas, uma vez que dão-nos a entender que reconhecem que as provas devem conter questões do tipo variados, para que assim, oportunizem melhores condições de demonstração de conhecimentos, por parte do aluno;

- Quase 30% dos entrevistados, além de apresentarem em suas respostas, preocupações análogas, salientam ainda que suas avaliações bimestrais, constam de trabalhos de pesquisa, e/ou práticos, observações cumulativas de comportamentos vários, nível de participação em dinâmicas de grupo, qualidade das exposições de temas, relatórios, etc....,

- Restam pois os demais "30%" que alegam serem as avaliações subjetivas muito mais positivas, uma vez que estas proporcionam aos alunos a oportunidade de demonstrarem seu Eu mais interior e/ou atendendo melhor as diferenças individuais, assim como apresentarem de forma mais significativa o que realmente aprenderam, através da expressão, por escrito, das idéias e das interpretações.

**CONCLUSÃO:** Verifica-se, que apesar do conteúdo dos depoimentos apresentarem dados significativos, reiterando o compromisso do professor em elaborar provas com questões diversificadas, considerando também outros elementos comportamentais, - que sobre a situação das provas objetivas - os depoimentos quase não fazem referências sobre os "tipos de questões" que são propostas. Há carência de exemplos. Isto para nós indica que muitas respostas, ficam na mera generalização e no senso comum do escamoteamento da realidade.

**SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:**

- Mais uma vez, a situação-problema da "dificuldade" que os professores têm em elaborar provas objetivas com questões diversificadas, de alto nível, se evidencia, requerendo pois aprendizagens a serem efetivadas em cursos apropriados.

- 06 - Quando formula questões subjetivas, você leva em conta que no momento de corrigi-las, deverá adotar determinados critérios, sem os quais sua atenção em avaliar adequadamente, pode correr o risco de não ser correspondida?

INFERÊNCIAS: - Aproximadamente 70% dos professores, respondem que têm que procurar ser justos no momento da correção, para não incorrerem na prática de incoerências, tais como: Deixarem-se levar pela "letrinha bonita" do aluno; pelo "encher lingüiça"... sem se esquecer também que o melhor seria ler a referida questão de todos os alunos, para só então pontuá-la, considerando as colocações lógicas dos alunos, mesmo que as mesmas sejam discordantes de sua própria opinião.

- Os demais chegam inclusive a dizer que, apesar de aceitarem as respostas de seus alunos com seu vocabulário, não exigem sequer que os mesmos coloquem vírgulas!..

CONCLUSÃO: Se, de um lado, é até salutar ouvir e/ou saber que há professores se preocupando em corrigir as questões subjetivas da forma com que os primeiros 70% respondem, por outro lado, é lamentável que haja aqueles que aceitam "tudo" o que o aluno escreve, não levando em consideração a correção de linguagem, principalmente, num País em que "falar o Português" corretamente é algo tão difícil de se constatar. Vejamos: Se não começarmos a cobrar na própria escola, que o aluno atente para a correção da linguagem, onde iremos conseguir?

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Se partirmos da suposição de que os professores que não cobram correção de linguagem nas respostas às questões subjetivas, geralmente são os que não detém bom domínio dos códigos de linguagem, então a solução para o problema, seria necessariamente a de "se tocarem" para o fato de que devem procurar corrigir em si próprios tal deficiência. Ainda deveriam assumir, inegavelmente, o compromisso de ao proporem questões subjetivas, estabelecerem critérios apropriados para corrigi-las, dentre eles, o de levar em consideração a "correção de linguagem", a "lógica das idéias"...

07. Como você acha que deveriam ser as avaliações que são propostas aos alunos, em relação às questões, tempo, nível de dificuldade, validade dos conteúdos, etc...

INFERÊNCIAS: - Em torno de 50%, os professores manifestam opiniões que giram em torno do fato de que, as avaliações quando formuladas de forma criteriosa, devem ser condicionadas ao tempo disponível para serem realizadas, principalmente ao nível de dificuldade das questões.

- Outros há em torno de (20%), que dizem dos cuidados que devemos tomar ao propormos questões que avaliem o essencial do conteúdo a nível de compreensão e generalização das idéias principais dos conteúdos, prevendo o tempo disponível para análise do aluno e suas dificuldades de leitura, compreensão e registro das respostas.

- 20% dos professores respondem que as questões elaboradas e propostas aos alunos, devem cobrar aquilo que realmente eles aprenderam, e isto o professor consciente, sabe muito bem. De que adianta, alegam, ele cobrar dos alunos aquilo que de ante-mão, sabem que os mesmos não aprenderam?

- Os outros 10% dizem que as avaliações precisam ser bem elaboradas, coerentes aos conteúdos das aulas ministradas. O professor deve avaliar verdadeiramente o que trabalhou em sala de aula, através de uma prova não muito extensa para não provocar o "apavoramento" tão comum nas oportunidades de avaliação.

CONCLUSÃO: Mais uma vez, os professores apresentam respostas que emprestam uma conotação clara do que realmente deve caracterizar uma avaliação, quanto ao nível das questões, validação e tempo disponível. Contudo, ficam muito num "achismo" o que nos leva a concluir que é possível que, na prática, não estejam concretizando o que pensam a respeito.

#### SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Aqui, seria necessário, investigarmos se na prática, de fato, exercitam aquilo que "acham ser o correto". Caso se constatasse o que acima hipotetizamos, mister se faria encetar junto aos mesmos, um processo e orientação visando sua conscientização para a prática do saber-fazer concreto da avaliação.

08. Você gostaria de se submeter a um curso de reciclagem, encontros, fóruns, sobre a Avaliação da Aprendizagem? Por que?

INFERÊNCIAS: - Quase todos os entrevistados, por volta de 90% responderam desejar se submeterem a um curso de reciclagem sobre Avaliação da Aprendizagem, por razões diversas.  
Vejam os:

- a) *"... pois avaliar constitui-se em momento importante do processo. Assim sendo, precisamos procedê-la da melhor forma possível".*
- b) *"... por ser assunto por demais interessante, necessitamos aprender a avaliar, inclusive a própria avaliação".*
- c) *"... em sendo o momento da avaliação uma questão primordial no processo ensino-aprendizagem, um curso de reciclagem só viria enriquecer nossos conhecimentos e aumentar o intercâmbio de experiências e a discussão em torno do sistema de avaliação, as vezes obsoleto que adotamos nas escolas".*
- d) *"... se tudo muda no processo, é bem provável que em termos de avaliação, necessitemos rever algo novo que possa estar acontecendo em seu âmbito".*

CONCLUSÃO: - Uma vez que a grande maioria dos entrevistados almejam submeter-se a um curso de reciclagem sobre a Avaliação da Aprendizagem, podemos hipotetizar, pelo menos, duas coisas: 1ª. Os referidos professores conscientes da importância da avaliação e sabedores de suas limitações sobre a situação, desejam melhorar suas performances quanto a avaliar; 2ª. Estamos dando um salto vertiginoso em direção a superação da prática tradicional da avaliação e da postura acomodada docente em situações da avaliação do processo. Se desejam saber ALGO NOVO em termos de como melhor avaliar, isto já pode ser considerado como um avanço significativo.

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

*Se o problema pode ser situado no fato de que "desejam por estarem conscientes da importância e sabedores de suas limitações", estão apenas necessitamos ratificar uma proposta de oferta de cursos de reciclagem, via NRE e/ou outros organismos do Sistema Educacional.*

09. Que recomendações você daria a um(a) recém formado(a) para o magistério sobre seu compromisso pedagógico em relação à Avaliação da Aprendizagem e do Ensino?

INFERÊNCIAS: Das respostas todas dadas pelos professores, destacamos aquelas mais comumente encontradas, uma vez que os professores manifestaram opiniões coerentes tais como:

- a) "... que os futuros professores fossem criteriosos quando da oportunidade de avaliação, procurando ser fiéis as suas propostas de trabalho, democratizando o ensino e acompanhando as aprendizagens dos alunos de forma criteriosa";
- b) "... que diversifiquem as oportunidades de avaliação, usando vários procedimentos e de preferência, avaliando tantas vezes quanto possível for as atividades do ensino-aprendizagem";
- c) "... que sejam ouvidos os professores mais experientes, nos quais devem buscar o apoio necessário, caso tenham quaisquer dúvidas sobre o assunto ou se sentirem incapacitados para proceder uma avaliação de valor";
- d) "... que realizem as avaliações com muita coerência e justiça e que não usem as provas como meros instrumentos de poder, mas sim como ferramentas dialéticas de acompanhamento contínuo do processo";
- e) "... que repensem constantemente sua prática de avaliação não se esquecendo jamais que o mais importante em MEDIDAS EDUCACIONAIS, é o que diz respeito ao fato de que uma avaliação sistêmica e de qualidade, deve embasar-se sobremaneira na avaliação das aprendizagens dos alunos e do próprio nível de excelência do trabalho docente".

CONCLUSÃO: - De uma forma genérica, todas as recomendações são perfeitamente próprias e válidas para a prática de uma avaliação criteriosa, emancipatória e de caráter formativo.

SUGESTÕES PARA A SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Se realmente agem da forma como opinam, a obrigação do Sistema Educacional quanto ao âmbito da avaliação, seria o de proporcionar ao docente, reais condições de um aperfeiçoamento contínuo que contribuísse efetivamente para "firmar" estas convicções e praticá-las a contento no processo ensino-aprendizagem.

10. Você acredita que realmente há professores que usam a avaliação como "Instrumento de Poder"? E como seria isto?

INFERÊNCIAS: Como nas anteriores, a questão provoca opiniões as mais variadas por parte dos entrevistados, tais como:

- a) "... não só acredito mais conheço colegas que fazem das oportunidades de avaliação, momentos de tensão, chegando mesmo a usá-las como armas de ameaça".
- b) "... tenho quase certeza que existem professores que se revestem de ares de "todos poderosos", sentindo-se pois detentores do "poder de avaliar", seus alunos da forma como bem entendem".
- c) "... há professores a nosso ver que confundem autoritarismo com autoridade. Usando de suas prerrogativas de titulares, procedem de forma arbitrária, como se fossem os "donos da verdade" não considerando a "verdade das aprendizagens" manifestadas pelos alunos, durante as avaliações".
- d) "... acredito sem sombra de dúvidas, que existam docentes que maculam o papel do educador, avaliando seus alunos, como se fossem meros números de chamada, não levando em consideração o ser total de cada um. Esses, apenas enchovalham a imagem do educador. É bem provável que sejam criaturas frustradas naquilo que estão fazendo e por serem "pequenos", não entendem a "grandeza" que existe na personalidade dos educandos..."

CONCLUSÃO: Pode se acreditar que todas as respostas, apresentam aspectos significativos que enfatizam o quanto os professores ainda têm a aprender a nível de como avaliar de forma eticamente compromissada com seus alunos, emprestando ao processo ensino-aprendizagem um cunho de controle qualitativo, quanto ao momento da avaliação.

SUGESTÕES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA:

Que os professores atuais e os futuros, se convençam de vez terem que assumir o compromisso inadiável de emprestarem importância e seriedade ao processo de avaliação. Isto só seria possível, a partir de uma mudança que deveria ocorrer em si próprios e que viesse "de dentro" de si mesmos, ao se assumirem como profissionais competentes e responsáveis, através de novas aprendizagens, fruto de reciclagem constante na área da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ou que reconhecida a dimensão da problemática, os Sistemas de Educação envidassem esforços no tocante a dirimí-la mediante propostas de ação concreta.

11. Você acha que após aplicada uma avaliação, o professor deve realizar uma realimentação do processo, ou seja: analisar e discutir com os alunos, os resultados obtidos e propor-se a MUDAR, caso os mesmos não tenham correspondido as expectativas? Você age assim? Como faz?

INFERÊNCIAS: - 40% dos entrevistados, concordam que cabe aos professores, após realizada a avaliação, discutir com seus alunos os resultados, uma vez que desta forma estariam exercendo democraticamente seu papel. Com isto, dizem os mesmos, ao constatarem que os resultados não são os esperados, promoveriam mudanças no que fosse necessário.

- Outros 30% acham que, discutir com os alunos o resultado das provas, funciona com o efeito de verificar a eficácia do processo, permitindo imprimir-se correções nos aspectos diagnosticados como interferentes.

- O restante 30%, chega inclusive a alegar que a realimentação faz parte inseparável do processo de avaliação. Sem a mesma, não haveria razão de ser da avaliação. E que sobretudo, o professor assumisse com humildade suas deficiências quanto ao "ensinar", caso os resultados da avaliação não sejam convincentes.

CONCLUSÃO: Nada melhor do que tais opiniões para entendermos de vez a importância deste inquérito. Quando vemos a totalidade dos professores entrevistados, reconhecendo a importância de proceder-se a realimentação do processo da avaliação, com vistas a mudanças, caso os resultados sejam inesperados, até podemos começar a acreditar que podemos MUDAR concepções, posturas e práticas autoritárias e ineficazes de avaliação.

#### SUGESTÕES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA:

Se as opiniões emitidas acima pelos professores, são realmente sinceras, uma vez estarem conscientizados acerca da importância de se proceder o Feedback da avaliação, apenas deveriam colocá-lo em prática, ao constatarem que os resultados obtidos não fossem os esperados. Mas também, seria imprescindível, que os alunos fossem conscientizados no sentido de "cobrarem" esta atitude de seus professores.

### 3.2.2 - Dos Questionários

Aplicados conforme consta do item 03 e 05, bem como o que consta no Plano de Ação mencionado, tiveram por objetivo:

*- Investigar quais os principais problemas que afetam os alunos do ensino de 2.º Grau - Habilitação de Magistério, da região Noroeste, em termos de avaliação de suas aprendizagens.* Outra abordagem dos questionários, relacionou-se à pertinência *do que os alunos entendem acerca de um processo de avaliação que deve implicar na eficiência do ensino e de quem o exerce.*

Os resultados obtidos e apresentados nos gráficos, após devidamente analisados e comentados, demonstram a dimensão dos problemas e o atingimento dos objetivos deste trabalho, confirmando também que a investigação mediante questionários, entrevistas com alunos da habilitação de magistério e professores do ensino de 1.º e 2.º graus, bem como a realização dos **Eventos** mencionados com os mesmos, constitui um esquema alternativo de atualização, desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da otimização dos recursos docentes envolvidos no sistema, confirmando o pressuposto metodológico 2.

Outrossim, faz-se necessário antes da apresentação e análise dos resultados dos questionários, considerar-se que há *N* número de fatores concorrendo para que os indivíduos emitam respostas peculiares, por exemplo: Classe Social, Nível de Escolaridade, Período de Estudos, Valores Culturais Regionais... Portanto, aplicou-se os questionários em 100 (cem) alunos da **classe média** e 100 (cem) da **classe baixa**, uma vez ser interesse também da pesquisa, obter-se evidências sobre o nível de respostas em tais classes, optando-se como indicadores referenciais, os níveis de ocupação dos pais, colhidos entre os próprios alunos, como apresenta-se a seguir.

### 1) Ocupações/Profissões X Classe Social Baixa

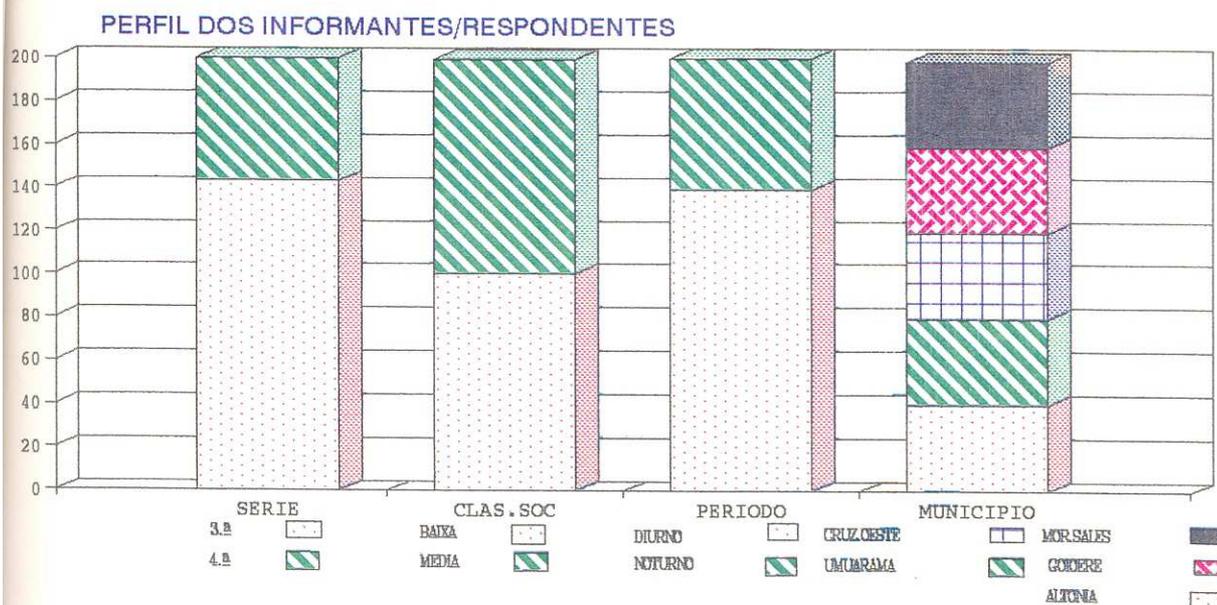
Pedreiro, Marceneiro, Bóia-fria, zelador, guarda noturno, motorista, lavador de carros, frentista, balconista, professor primário, funileiro, mecânico, funcionário público municipal assalariado, carrinheiro, vendedor ambulante, trabalhador braçal da agricultura, carregador de firma transportadora e armagens gerais, pintor, barbeiro, zelador, telefonista, vendedor de hortaliças, feirante e jardineiro.

### 2) Ocupações/Profissões X Classe Social Média

Bancário, vendedor de máquinas agrícolas, vendedor de automóveis, proprietário de posto de gasolina, sitiante, prof. Universitário, Diretor de Escola Pública, proprietário de taxi, proprietário de Caminhão de transporte, funcionário público estadual de nível superior, construtor, proprietário de imobiliária, engenheiro civil, dono de loja de tecido, dono de bazar, empreiteiro eletricitista, dono de loja de móveis, dono de mercearia, farmacêutico, gerente de supermercado...

Considerou-se também como variáveis, as séries em que os alunos entrevistados estudavam (3.<sup>as</sup> e 4.<sup>as</sup> do Curso de Magistério), Período (Diurno e Noturno) e Municípios (Cruzeiro do Oeste, Umuarama, Moreira Sales, Goioerê e Altônia).

Tabulados os resultados, obteve-se o perfil dos informantes, conforme demonstrado no gráfico abaixo:



Este perfil de caráter panorâmico, proporciona uma visão geral das características do aluno do Curso de Magistério, respondente dos questionários aplicados contendo as 11(onze)

questões de múltipla escolha (alternativas A, B, C e D) sobre o âmbito de avaliação, de acordo com as variáveis mencionadas.

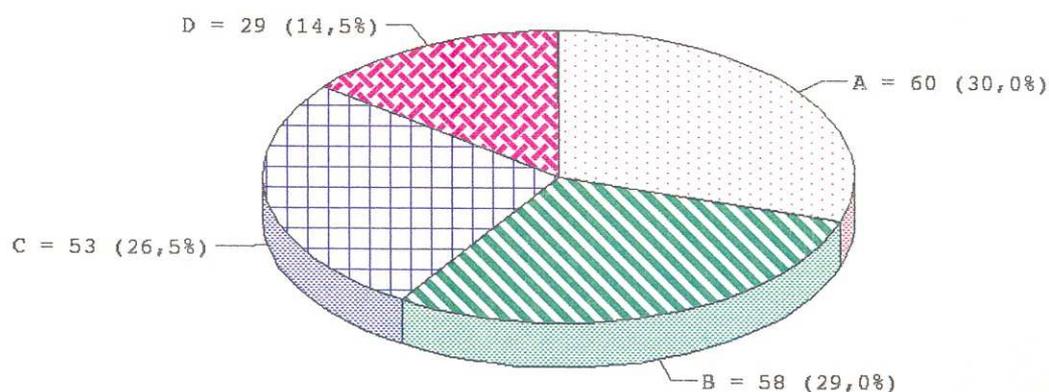
A representação gráfica da caracterização dos 200 alunos regularmente matriculados, no primeiro semestre de 1.994, permite estabelecer o seguinte perfil:

- . são predominantes das 3.<sup>as</sup> séries (72%);
- . são em sua maioria alunos do período diurno (70%);
- . participaram respondendo ao questionário, 40 alunos de cada um dos municípios envolvidos.

### 3.2.2.1. Da Análise dos Resultados Gerais dos Questionários

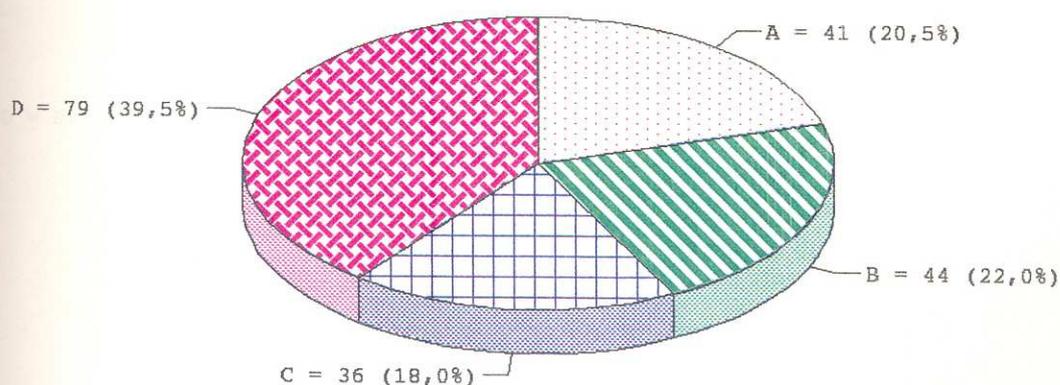
#### Aplicados nos Municípios Abrangidos pela Pesquisa

01. Você pode afirmar que os professores, sabem quais são suas responsabilidades quanto a AVALIAR seus alunos, através de provas-testes na medida em que:
- (A) Adotam uma sistemática de avaliação contínua das experiências e/ou atividades vivenciadas pelos alunos, ao invés de se aterem a uma única avaliação bimestral.
  - (B) Consideram os vários desempenhos apresentados pelos alunos, durante o bimestre, registrando-os em fichas próprias para servirem como elementos de composição da nota bimestral, eliminando pois, provas-testes ao final do mesmo.
  - (C) Preferem adotar para a atribuição de notas, os desempenhos apresentados a nível de participação em atividades de grupo e somados aos de auto-avaliação.
  - (D) Ao submeterem seus alunos a avaliação bimestral, aplicam provas escritas, contendo todos os conteúdos trabalhados, durante as experiências curriculares da Disciplina.



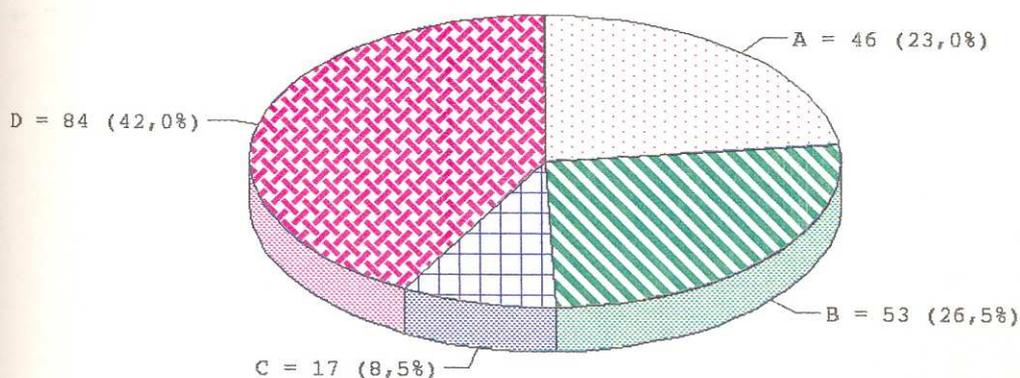
A análise dos resultados, conduz a conclusão de que os respondentes têm uma idéia básica a respeito de quais devem ser as responsabilidades mínimas dos professores quanto ao Avaliar de maneira PROCESSUAL, uma vez que as alternativas **A** e **B**, que caracterizam sobremaneira o modelo, somam 59% das opiniões.

02. Quando após a(s) avaliação(ões) bimestral(is), os alunos em sua maioria, não obtém resultados satisfatórios e questionam seus professores acerca deste fato, que tipo de resposta(s) e/ou atitude(s) presenciam nos mesmos:
- (A) Os professores se abrem ao diálogo para o questionamento da situação-problema, reconhecendo que provavelmente houve falhas no processo ensino-aprendizagem, que necessita pois de realimentação.
- (B) Os professores prometem rever a situação levantada, para o próximo bimestre, alegando que no momento não há nada mais a se fazer.
- (C) Ouvem com atenção e interesse as reivindicações, atendendo em particular cada caso, argumentando, ouvindo, justificando e revendo os resultados.
- (D) Não levam a sério as reclamações, alegando que os responsáveis pelos resultados indesejados são os alunos; afinal cabe a ele, ensinar, cumprir a carga horária... e não servir de "muro de lamentações".



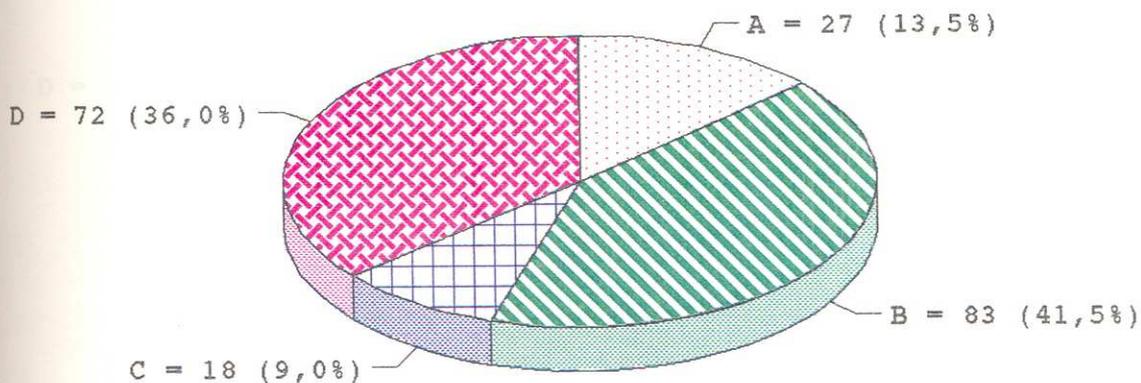
Percebe-se através das evidências apresentadas, que existe ainda um percentual significativo de professores, conforme opinião dos respondentes, que não levam a sério as reclamações dos alunos quando são questionados a respeito dos resultados insatisfatórios obtidos pela maioria. D(39,5%). Ao olhar-se por outro lado (alternativas A e C), constata-se que o que deveria ser esperado da parte dos professores, ocorre apenas em 38,5% dos casos.

03. Você reconhece que um amplo e criterioso processo de avaliação, deve embasar-se:
- (A) Na coleta de dados de todos os desempenhos evidenciados pelos alunos e na análise conjunta (professor-aluno), dos resultados que forem sendo acumulados.
  - (B) Na consideração e registro de todos os desempenhos apresentados pelos alunos, quer no âmbito cognitivo (conhecimentos), afetivo(atitudes) e psico-motor (hábitos, habilidades...)
  - (C) Na cobrança sistemática de todos os conteúdos trabalhados, obedecendo o nível de complexidade dos mesmos em relação as questões propostas e o tempo disponível para resolvê-las.
  - (D) Na diversificação de procedimentos de avaliação, nos quais devem constar, provas escritas(objetivas e subjetivas), trabalhos práticos, relatórios, experiências realizadas, auto-avaliações...



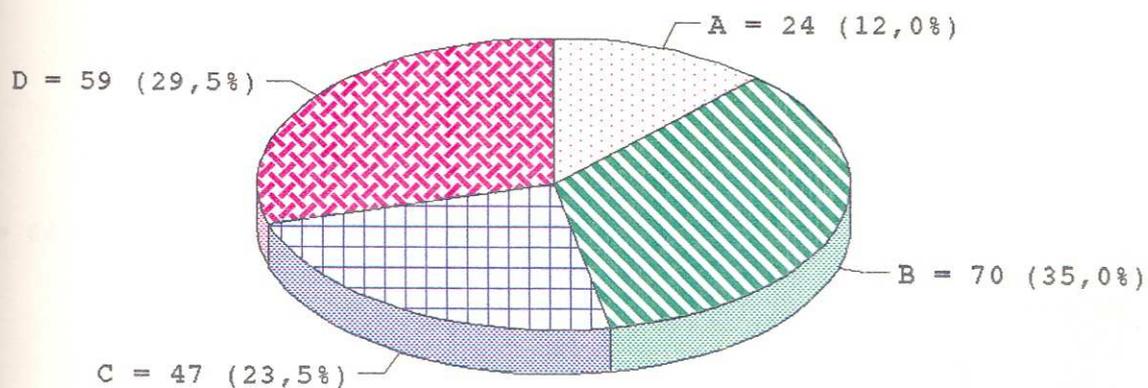
Nesta situação, às respostas dos alunos, evidenciam D(42,0%) que reconhecem que um processo AMPLO CRITERIOSO de avaliação, deve caracterizar-se pela aplicação de provas escritas (objetivas-subjetivas), elaboração de relatórios sobre atividades desenvolvidas, realização de trabalhos práticos, experiências vivenciadas, auto-avaliações, e isto é relevante!

04. Quando o professor realiza em classe, o comentário dos resultados das provas, visando o Feedback necessário, você entende que o faz com o objetivo de:
- (A) Proporcionar a seus alunos, oportunidade através das quais possam ter um quadro de referências para se situarem em termos de suas aprendizagens.
  - (B) Oportunizar a seus alunos, dados que possam demonstrar claramente a razão e os porquês de tais resultados.
  - (C) Obter da parte dos alunos, a aprovação acerca de seu modelo de trabalho e avaliação, na medida em que analisa a propriedade das questões da prova como um todo e das respostas apresentadas pelos alunos.
  - (D) Proporcionar, se necessário, oportunidades de recuperação aos alunos que apresentam deficiências, assim como de realimentação de seu próprio trabalho (O ensino).



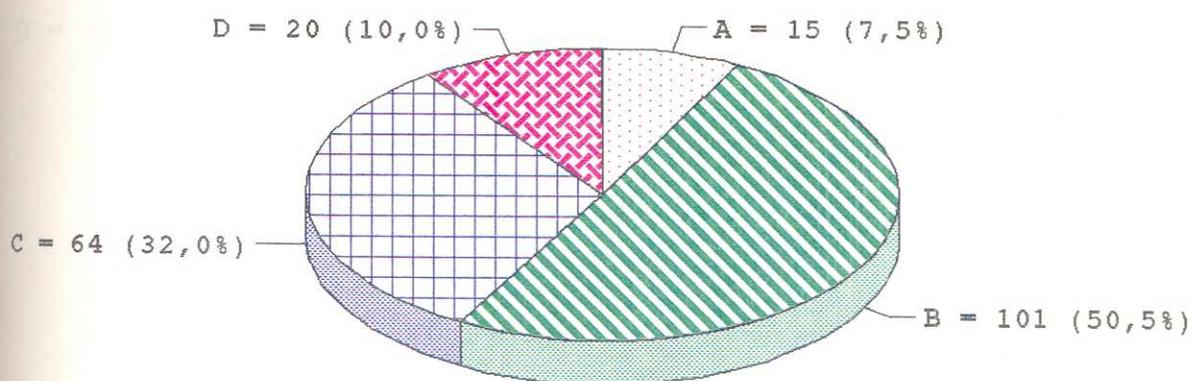
O gráfico demonstra 2(dois) dados interessantes, uma vez que as alternativas B(41,5%) e D(36,0%) evidenciam que os alunos compreendem claramente a significância do **Feedback**, quando o mesmo é realizado pelos professores, bem como da necessidade dos mesmos realimentarem seu próprio trabalho.

05. Você entende por Avaliação **Formativa** de caráter **processual**, aquela em que:
- (A) Os professores elaboram provas fiéis aos conteúdos trabalhados; as aplicam, as corrigem e fornecem prontamente a seus alunos, os resultados.
  - (B) Os professores trabalham em função de objetivos estabelecidos e avaliam seus alunos continuamente em termos dos resultados esperados, referindo-os a padrões de desempenhos e promovem, se necessário, a realimentação do processo.
  - (C) Os professores avaliam de forma contínua, com provas bem dosadas, atribuindo às questões, pesos correspondentes ao nível de complexidade de cada uma.
  - (D) Os professores elaboram uma prova que exija profundamente as aprendizagens obtidas, de forma a privilegiar àqueles que **estudaram prá valer** e/ou que **saibam** realmente.



Novamente constata-se o nível de compreensão dos alunos, sobre as características da Avaliação Formativa de caráter processual, na medida em que a análise dos resultados demonstra que a alternativa B(35,0%) que trata especificamente do assunto, obteve o maior escore de respostas.

06. Na maioria das vezes em que foi avaliado(a) bimestralmente, a nota obtida foi o resultado de:
- (A) Apenas UMA prova-teste de caráter apenas somativo
  - (B) Pelo menos DUAS oportunidades de avaliação, tais como: trabalhos práticos, lista de exercícios, provas-teste...
  - (C) Mais de DUAS oportunidades, dentre as quais o professor considerou por exemplo, capacidades de crítica, liderança, criatividade, nível de participação, habilidades...
  - (D) Várias oportunidades de avaliação, segundo critérios subjetivos do professor e não esclarecidos aos alunos.



Os alunos demonstraram pelo grau de respostas que na maioria das vezes, B(50,4%) e C(32,0%), têm sido avaliados pelos menos em DUAS oportunidades em cada bimestre, através de trabalhos práticos, lista de exercícios, provas-teste, deixando também evidente que os professores levaram em consideração os aspectos AFETIVO (capacidade de crítica, liderança, criatividade, nível de participação e PSICO-MOTOR (habilidades...)).

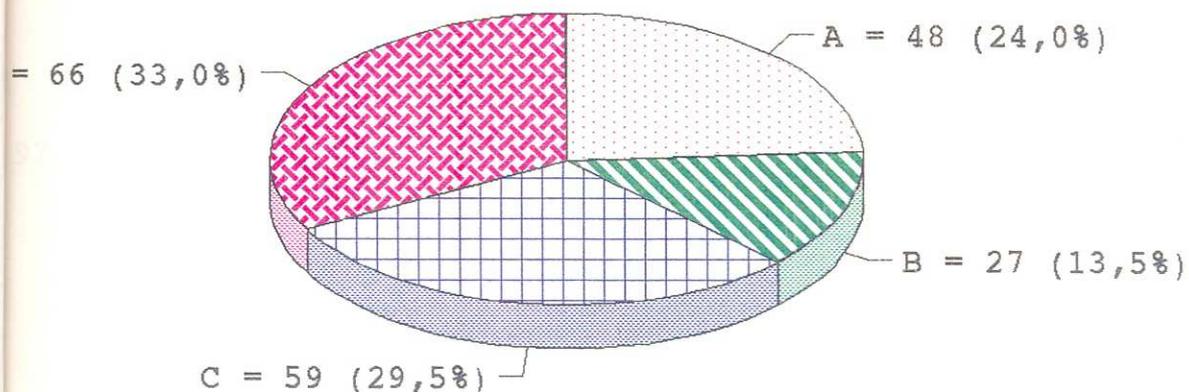
Quando afetado(a) com a obtenção de resultados inesperados (abaixo das expectativas), a que conclusão chegou, por exemplo:

Bem, afinal não estudei mesmo pra valer!

Também pudera, estudar eu estudei, mas o professor "perguntou", "exigiu" na prova coisas que não ensinou!

Que outra coisa poderia ter ocorrido, se os alunos não compreenderam o que o professor desejava na prova!

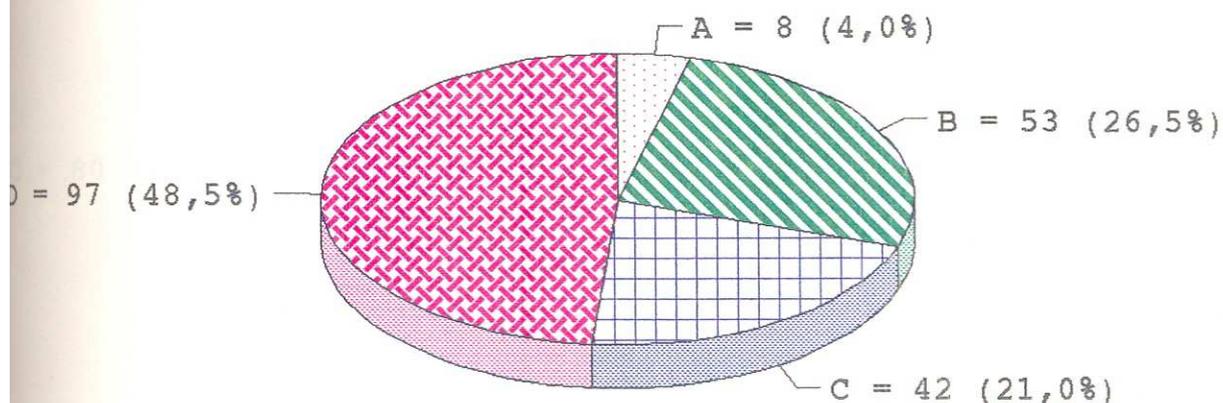
Bem, até que os resultados poderiam ser melhores, caso o professor concedesse mais TEMPO para que todas as questões fossem respondidas e/ou resolvidas!



Verifica-se com exceção da alternativa A(24,0%), que os alunos poderiam ter obtido melhores resultados quando das questões a que foram submetidos, desde que os professores fossem "cobrados" na prova, os conteúdos realmente trabalhados, abordados com mais clareza e concedido mais TEMPO para que as questões pudessem ser resolvidas. Estes são aspectos que devem ser trabalhados imprescindivelmente com os professores durante dos ENCONTROS, FÓRUMS...

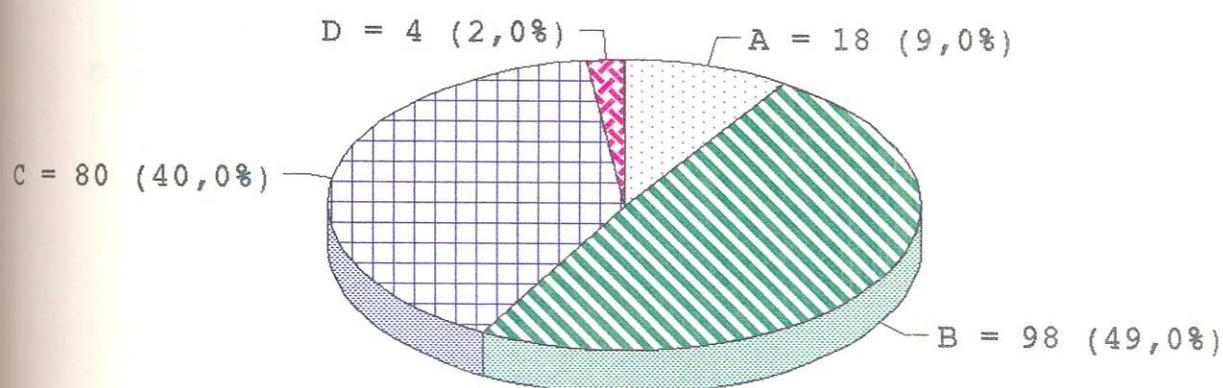
08. Quando submetido(a) a atividades de avaliação, os procedimentos geralmente usados pelos professores são:

- (A) Testes objetivos com questões de múltipla escolha simples.
- (B) Testes com questões objetivas e subjetivas para dissertar.
- (C) Trabalhos práticos, pesquisas, testes objetivos e/ou subjetivos, com questões variadas e bem formuladas.
- (D) Trabalhos práticos e provas subjetivas que, segundo os professores encorajam o aluno a organizar, integrar e exprimir melhor as próprias idéias.



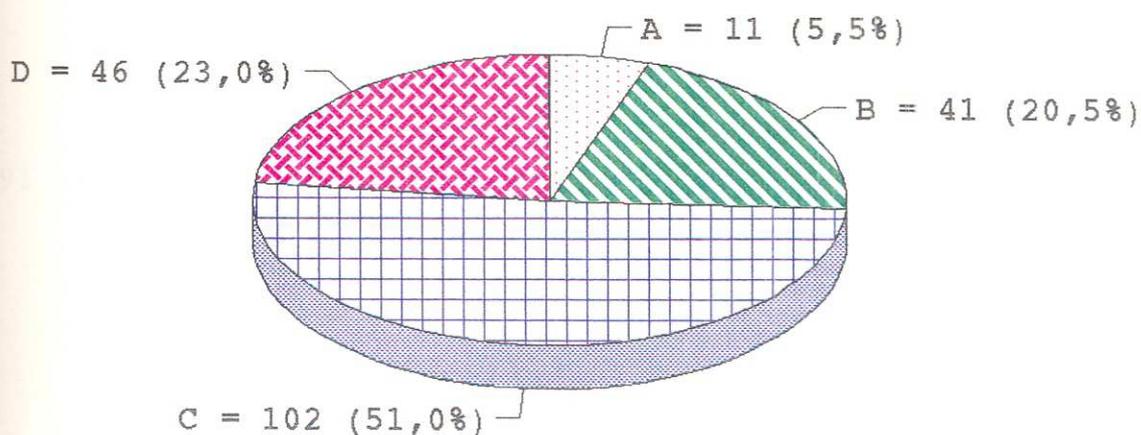
Verifica-se que nesta questão, as tão "famigeradas" provas objetivas de alternativas simples, os chamados "testinhos de X", não aparecem como algo significativo nas avaliações, uma vez que os percentuais verificados C(21,0%) e D(48,5%), evidenciam avaliações bem diversificadas e de melhor intenção.

09. Reconhece que a Avaliação da aprendizagem deve caracterizar-se como **processo**, portanto ALGO importante e necessário desde que:
- (A) Seja realizada com rigor, de forma a não permitir que nenhum aluno incapaz, obtenha resultados expressivos.
  - (B) Possibilite a professores e alunos, obterem um quadro de referências sobre suas reais competências, acerca de como ENSINAR e como APRENDER, respectivamente.
  - (C) Permita ao professor, verificar até que ponto seus alunos estão aprendendo, a partir da análise crítica dos resultados.
  - (D) Concorra efetivamente para a transição dos alunos de uma série para a outra ou para retê-los em seus respectivos estágios de aprendizagens.



O reconhecimento da **importância** e **necessidade** da avaliação como **processo**, se verifica pelos percentuais das respostas dadas as alternativas B e C com 89,0% e que se caracterizam pela "análise dos resultados, acompanhamento contínuo do ensino-aprendizagem, obtenção de quadros de referências..."

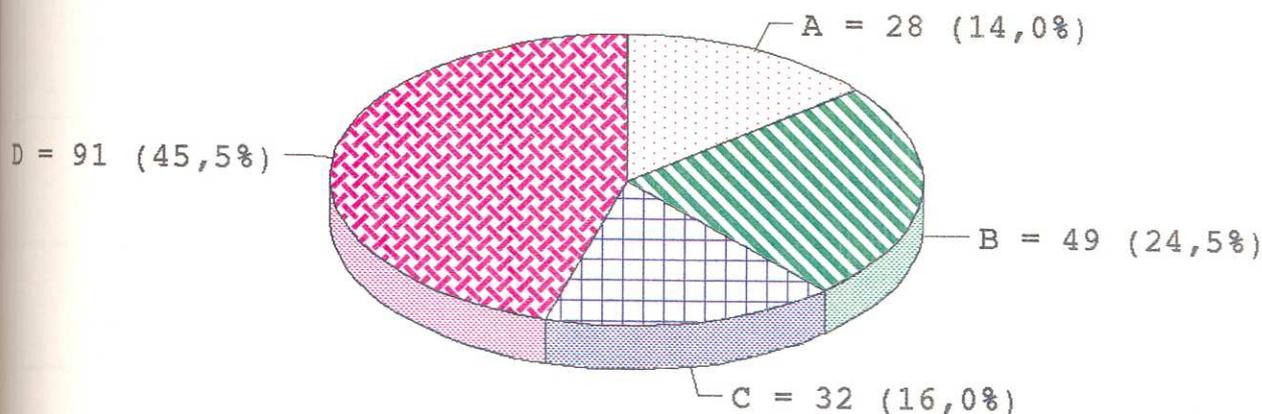
10. Quando o professor faz da avaliação, um instrumento de poder e/ou de punição, ao invés de procedimento para verificar o que os alunos realmente aprenderam:
- (A) Você entende o quanto é considerado como um "mero número" de chamada.
- (B) Você, entende quanto a incompetência docente, se transparece através de tais posturas autoritárias.
- (C) Você compreende o quanto ainda existe de ultrapassado na educação, em termos de **avaliação da aprendizagem**, quando esta presta-se como ARMA ou instrumento de PODER nas mãos do professor.
- (D) Você admite que tais professores, ainda não se libertaram dos "ranços" da velha escola da palmatória, das orelhas de burro,...



O gráfico evidencia através da alternativa C(51,0%) que a maioria dos alunos compreendem quão ultrapassados são os professores que usam a avaliação como ARMA ou INSTRUMENTO de PODER, característica de postura autoritária que em pleno SEC. XX, já não mais deveria existir nas escolas.

11. Se o professor cobra numa prova de avaliação, (dez) 10 questões do tipo dissertativa, você:

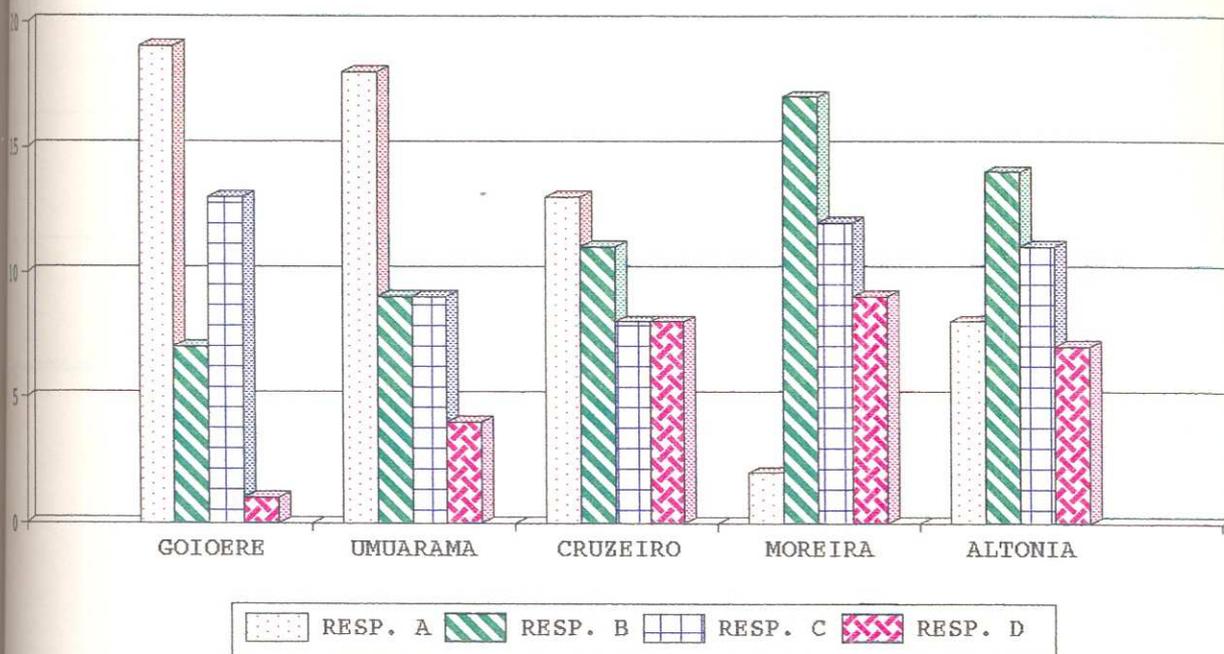
- (A) Questiona-se: Será que corrigirá mesmo com rigor as respostas de todas as questões e de todas as provas?
- (B) Presume que provavelmente não haverá na correção de todas as questões, o mesmo procedimento criterioso, uma vez que provas subjetivas dificultam a atribuição, com justiça, de graus e são difíceis de serem avaliadas uniformemente.
- (C) Conclui que provavelmente aplicou tal prova, por ser este modelo mais fácil de ser elaborado, embora justificado em seu caráter de procurar medir em profundidade, a aprendizagem do aluno.
- (D) Reconhece a intenção do professor em avaliar a capacidade de interpretação e organização de idéias de seus alunos, através da seleção dos aspectos mais importantes da aprendizagem.



Os alunos nesta questão, demonstram "entender" pelo grau de resposta à alternativa D(45,5%) que questões dissertativas têm a especificidade de avaliar a capacidade de interpretação e a organização de idéias, mas não deixando de questionar, Vide B(24,5%) o **COMO** este professor as corrigirá.

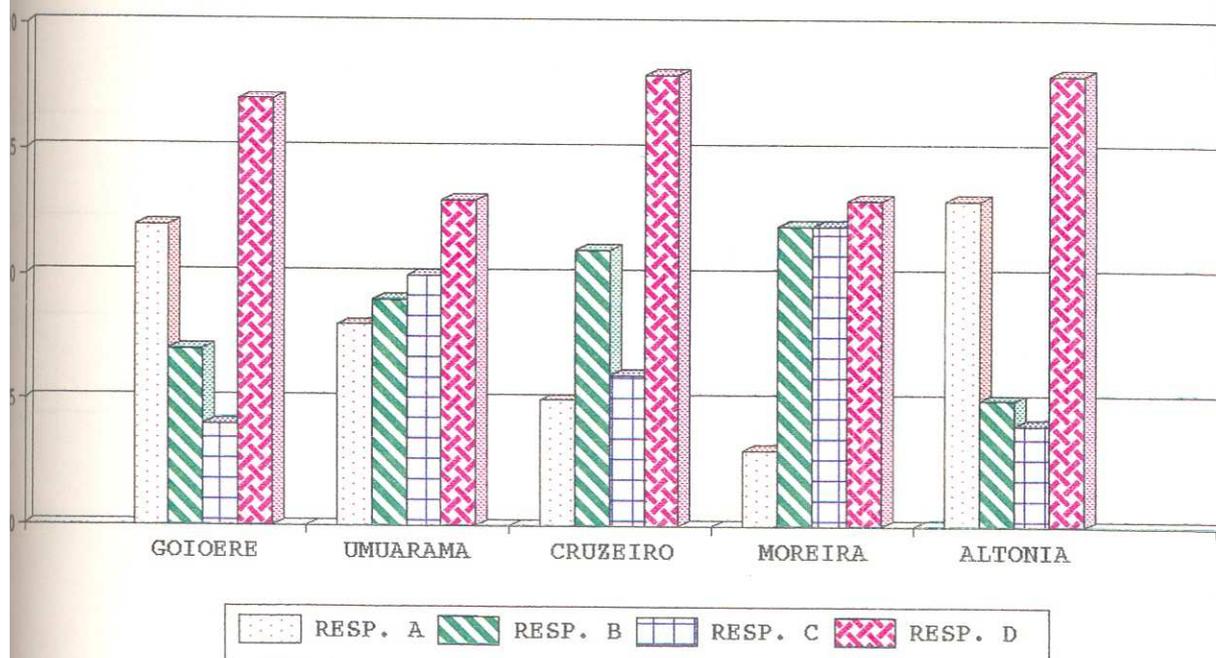
### 3.2.2.2. Da Análise dos Resultados dos Questionários a Nível de Cada Municípios Envolvido

01. Você pode afirmar que os professores, sabem quais são suas responsabilidades quanto a AVALIAR seus alunos, através de provas-testes na medida em que:
- (A) Adotam uma sistemática de avaliação contínua das experiências e/ou atividades vivenciadas pelos alunos, ao invés de se aterem a uma única avaliação bimestral.
  - (B) Consideram os vários desempenhos apresentados pelos alunos, durante o bimestre, registrando-os em fichas próprias para servirem como elementos de composição da nota bimestral, eliminando pois, provas-testes ao final do mesmo.
  - (C) Preferem adotar para a atribuição de notas, os desempenhos apresentados a nível de participação em atividades de grupo e somados aos de auto-avaliação.
  - (D) Ao submeterem seus alunos a avaliação bimestral, aplicam provas escritas, contendo todos os conteúdos trabalhados, durante as experiências curriculares da Disciplina.



O Gráfico demonstra que nos três primeiros municípios, os respondentes optam em maior número pela alternativa A da questão, embora os alunos dos dois últimos, apresentem compreensão também lógica sobre o assunto, uma vez que a alternativa B não é excluyente e também evidencia "responsabilidades" dos professores quanto a avaliar.

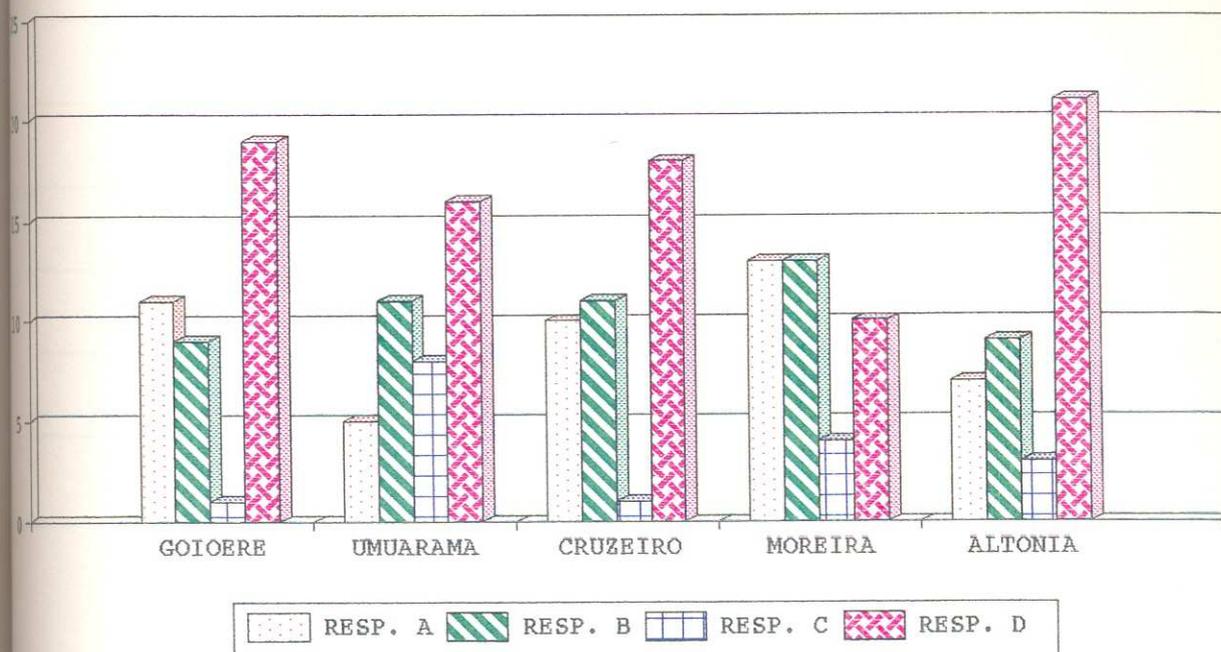
02. Quando após a(s) avaliação(ões) bimestral(is), os alunos em sua maioria, não obtém resultados satisfatórios e questionam seus professores acerca deste fato, que tipo de resposta(s) e/ou atitude(s) presenciaram nos mesmos:
- (A) Os professores se abrem ao diálogo para o questionamento da situação-problema, reconhecendo que provavelmente houve falhas no processo ensino-aprendizagem, que necessita pois de realimentação.
  - (B) Os professores prometem rever a situação levantada, para o próximo bimestre, alegando que no momento não há nada mais a se fazer.
  - (C) Ouvem com atenção e interesse as reivindicações, atendendo em particular cada caso, argumentando, ouvindo, justificando e revendo os resultados.
  - (D) Não levam a sério as reclamações, alegando que os responsáveis pelos resultados indesejados são os alunos; afinal cabe a ele, ensinar, cumprir a carga horária... e não servir de "muro de lamentações".



O que fica evidente na análise das respostas fornecidas pelos alunos dos cursos de magistério dos 5 municípios, é que na oportunidade em que questionam seus professores acerca dos resultados insatisfatórios obtidos, os mesmos não levam a sério as reclamações, alegando serem eles (alunos) os responsáveis..., cabendo a si ensinar, cumprir a carga horária e não servir de "muro da lamentações", Vide item D.

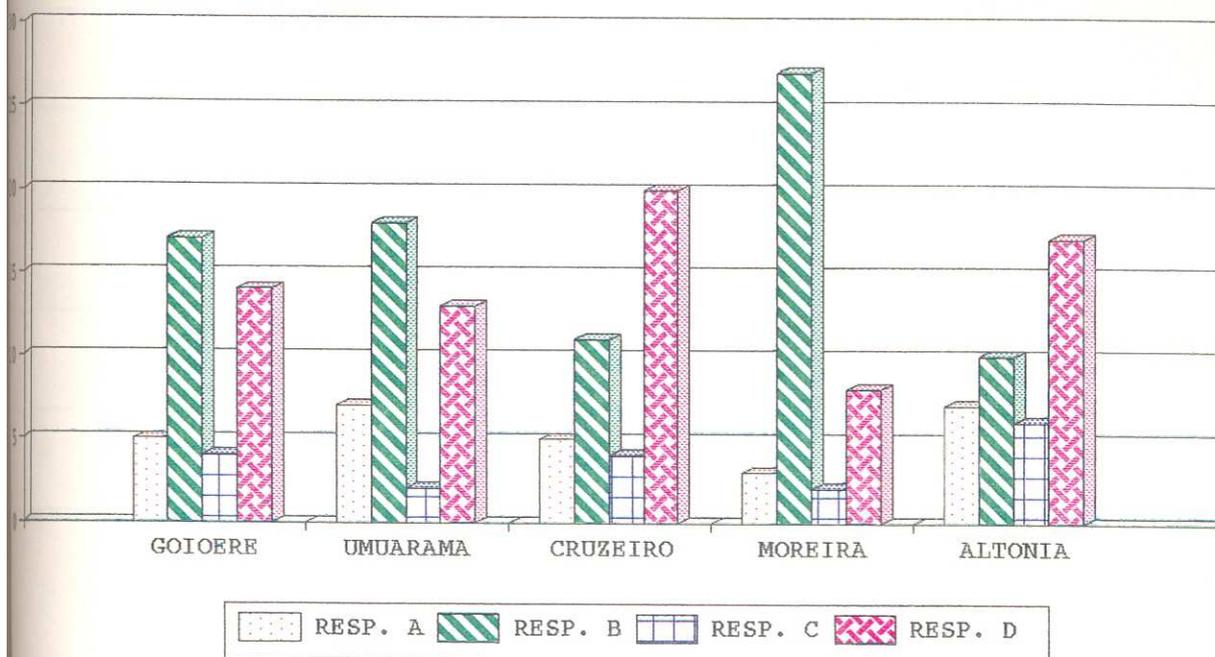
03. Você reconhece que um amplo e criterioso processo de avaliação, deve embasar-se:

- (A) Na coleta de dados de todos os desempenhos evidenciados pelos alunos e na análise conjunta (professor-aluno), dos resultados que forem sendo acumulados.
- (B) Na consideração e registro de todos os desempenhos apresentados pelos alunos, quer no âmbito cognitivo (conhecimentos), afetivo(atitudes) e psico-motor (hábitos, habilidades...)
- (C) Na cobrança sistemática de todos os conteúdos trabalhados, obedecendo o nível de complexidade dos mesmos em relação as questões propostas e o tempo disponível para resolvê-las.
- (D) Na diversificação de procedimentos de avaliação, nos quais devem constar, provas escritas(objetivas e subjetivas), trabalhos práticos, relatórios, experiências realizadas, auto-avaliações...



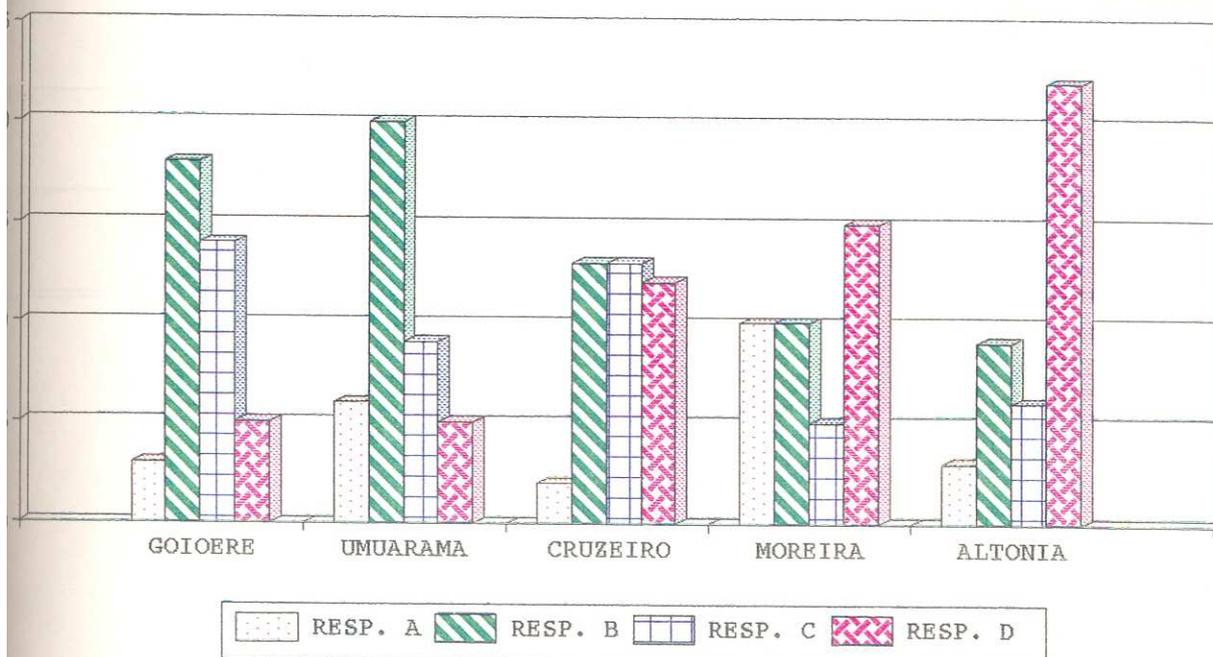
Neste gráfico, os resultados deixam claro que os respondentes reconhecem que um **amplo** processo de avaliação, deve embasar-se na diversificação de procedimentos de avaliação, nos quais devem constar, provas escritas (objetivas-subjetivas) trabalhos práticos, relatórios, experiências realizadas, auto-avaliações. A única **exceção** ocorre em Moreira Sales, cuja preferência empatada recai nas Alternativas A e B o que demonstra ao nosso ver, uma consciência maior em relação ao processo criterioso, uma vez que consideram a **análise conjunta dos resultados**, A e processo **amplo**, B.

04. Quando o professor realiza em classe, o comentário dos resultados das provas, visando o Feedback necessário, você entende que o faz com o objetivo de:
- (A) Proporcionar a seus alunos, oportunidade através das quais possam ter um quadro de referências para se situarem em termos de suas aprendizagens.
  - (B) Oportunizar a seus alunos, dados que possam demonstrar claramente a razão e os porquês de tais resultados.
  - (C) Obter da parte dos alunos, a aprovação acerca de seu modelo de trabalho e avaliação, na medida em que analisa a propriedade das questões da prova como um todo e das respostas apresentadas pelos alunos.
  - (D) Proporcionar, se necessário, oportunidades de recuperação aos alunos que apresentam deficiências, assim como de realimentação de seu próprio trabalho (O ensino).



O gráfico demonstra que nos municípios de Goioerê, Umuarama e Moreira Sales, o maior número de respostas recai sobre a alternativa B, que evidencia "o entendimento sobre Feedback embasado na oportunidade de análise do processo através de dados obtidos com os resultados da avaliação e demonstração das razões e porquês dos mesmos". Por outro lado, os alunos de Cruzeiro do Oeste e Altônia optam pela alternativa D, que enfatiza as "oportunidades de recuperação aos alunos que apresentam deficiências, assim como a possibilidade de realimentação do próprio trabalho do professor".

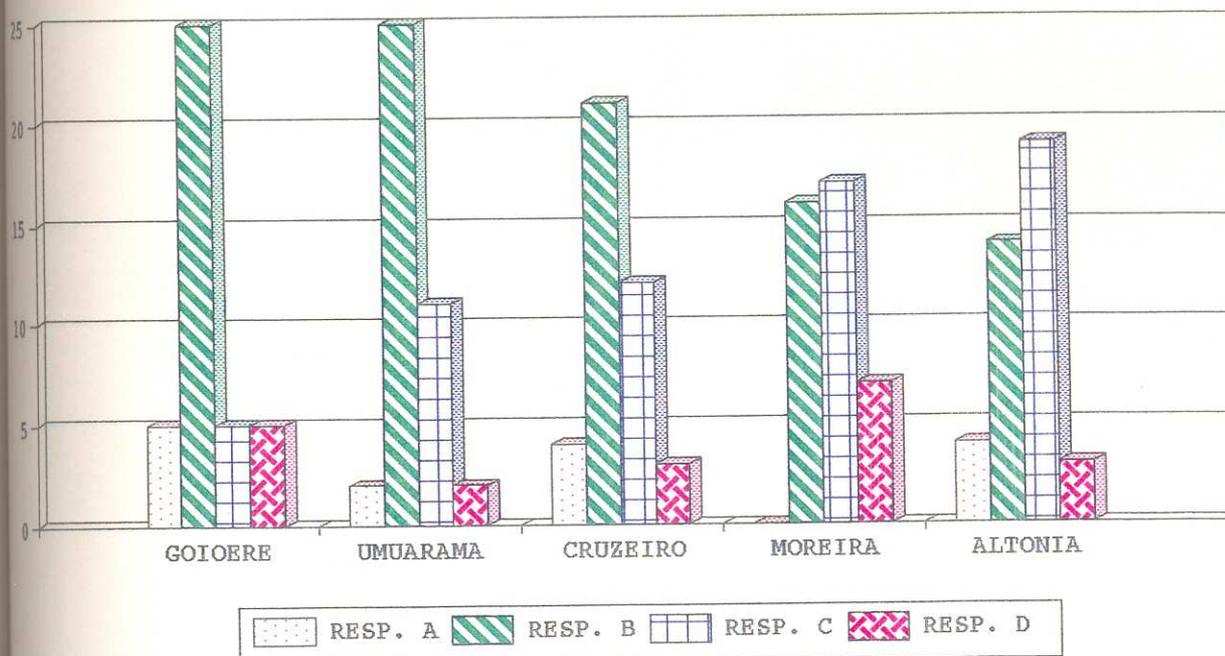
05. Você entende por Avaliação **Formativa** de caráter **processual**, aquela em que:
- (A) Os professores elaboram provas fiéis aos conteúdos trabalhados; as aplicam, as corrigem e fornecem prontamente a seus alunos, os resultados.
- (B) Os professores trabalham em função de objetivos estabelecidos e avaliam seus alunos continuamente em termos dos resultados esperados, referindo-os a padrões de desempenhos e promovem, se necessário, a realimentação do processo.
- (C) Os professores avaliam de forma contínua, com provas bem dosadas, atribuindo às questões, pesos correspondentes ao nível de complexidade de cada uma.
- (D) Os professores elaboram uma prova que exija profundamente as aprendizagens obtidas, de forma a privilegiar aqueles que **estudaram prá valer** e/ou que **saibam** realmente.



Os respondentes de Goioerê e Umuarama, entendem por Avaliação Formativa, os professores trabalhando em função de objetivos estabelecidos e avaliando seus alunos continuamente em termos dos resultados esperados, referindo-se a padrões de desempenho e promovendo, se necessário, a realimentação. Já os de Cruzeiro do Oeste, não discriminam muito bem os enfoques contidos nas alternativas B, C e D, haja visto os percentuais quase idênticos de respostas. Por outro lado os de Altônia, se nos parecem confusos acerca da propriedade da Avaliação Formativa, sendo pois necessário a realimentação do assunto junto aos mesmos.

06. Na maioria das vezes em que foi avaliado(a) bimestralmente, a nota obtida foi o resultado de:

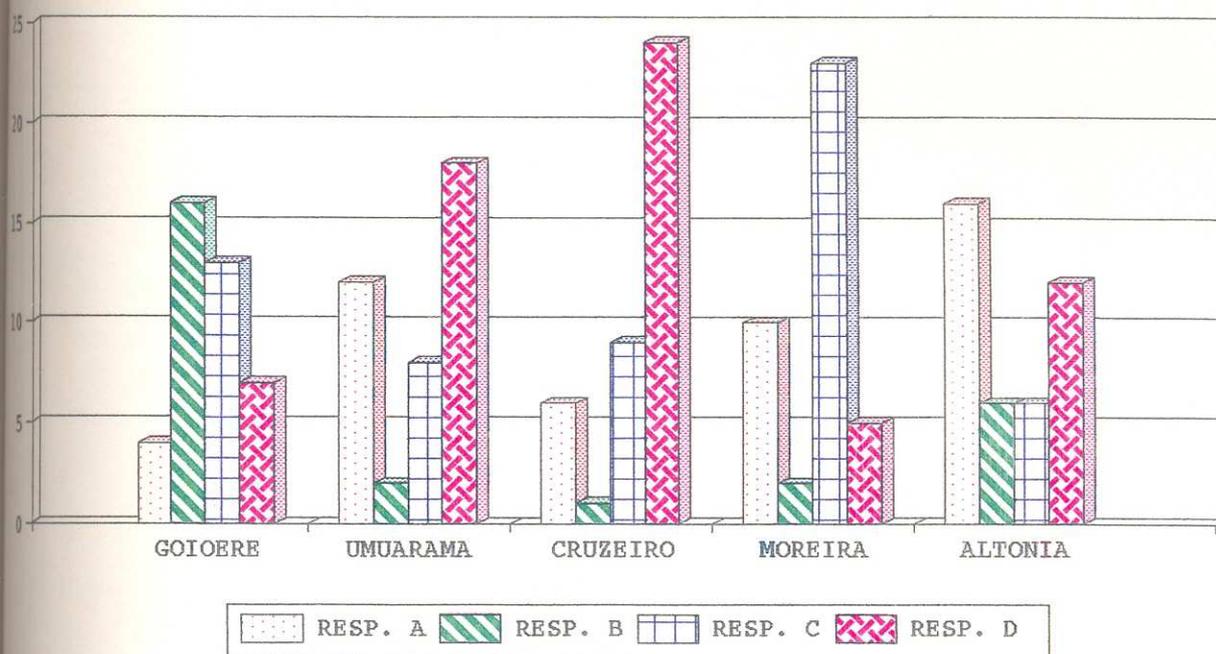
- (A) Apenas UMA prova-teste de caráter apenas somativo
- (B) Pelo menos DUAS oportunidades de avaliação, tais como: trabalhos práticos, lista de exercícios, provas-teste...
- (C) Mais de DUAS oportunidades, dentre as quais o professor considerou por exemplo, capacidades de crítica, liderança, criatividade, nível de participação, habilidades...
- (D) Várias oportunidades de avaliação, segundo critérios subjetivos do professor e não esclarecidos aos alunos.



Nesta questão observa-se que a grande maioria dos alunos de Goioere, Umuarama e Cruzeiro do Oeste, nas vezes em que foram avaliados bimestralmente, obtiveram suas notas, fruto de pelo menos DUAS oportunidades de avaliação, tais como: trabalhos práticos, lista de exercícios, provas-testes. Os de Moreira Sales e Altônia, ficam divididos entre as alternativas B e C, uma vez deduzir-se que nos cursos de magistério desses municípios, os alunos são submetidos a DUAS ou MAIS oportunidades de avaliação, dentre as quais enfatizou-se as capacidades de crítica, liderança, criatividade...

07. Quando afetado(a) com a obtenção de resultados inesperados (abaixo das expectativas), a que conclusão chegou, por exemplo:

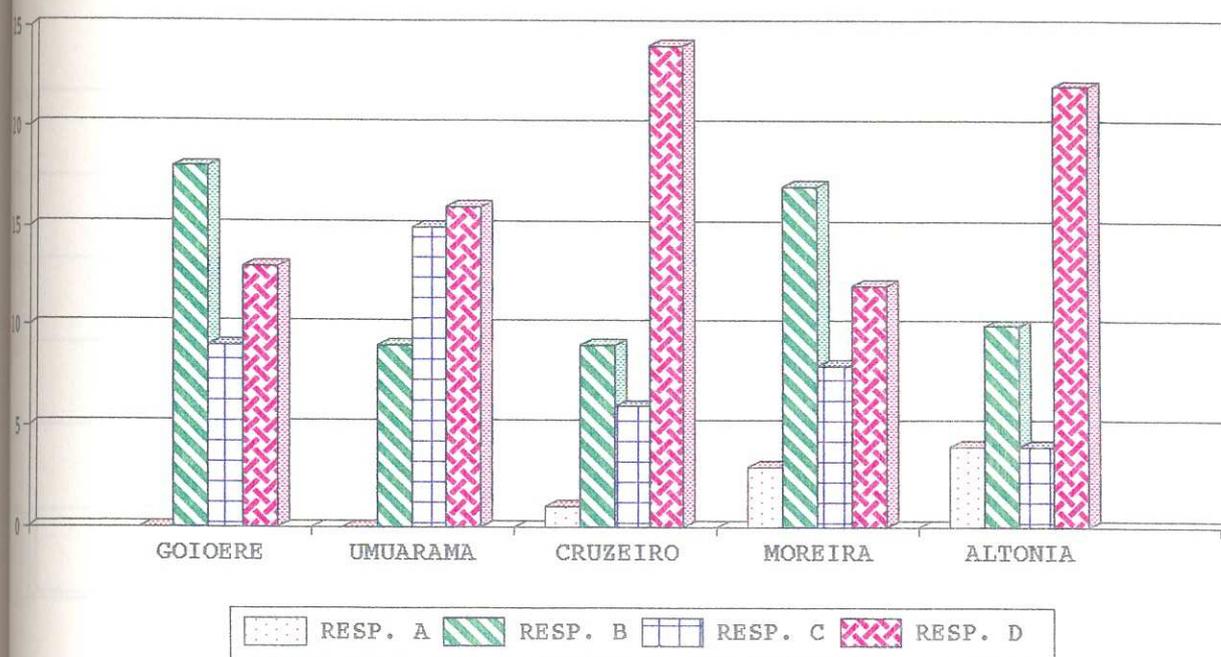
- (A) Bem, afinal não estudei mesmo pra valer!  
 (B) Também pudera, estudar eu estudei, mas o professor "perguntou", "exigiu" na prova coisas que não ensinou!  
 (C) Que outra coisa poderia ter ocorrido, se os alunos não compreenderam o que o professor desejava na prova!  
 (D) Bem, até que os resultados poderiam ser melhores, caso o professor concedesse mais TEMPO para que todas as questões fossem respondidas e/ou resolvidas!



Estes resultados são curiosos, uma vez que dá para perceber claramente as diferenças obtidas com as respostas, senão vejamos: Em Goioerê, as alternativas B e C se completam, demonstrando que os professores não avaliaram os alunos de forma fidedigna em termos de conteúdos "trabalhados" e "exigidos" nas provas. Já em Umuarama e Cruzeiro do Oeste, o problema ficou mais caracterizado em termos do TEMPO destinado aos alunos para responderem as questões o que segundo os mesmos acabou por afetar seus resultados. Em Moreira Sales, a alternativa C preponderou de forma significativa, mais uma vez situando a problemática do nível de compreensão exigida dos alunos a nível das questões das provas. E em Altônia, os respondentes evidenciam, não terem mesmo estudado "pra valer", isentando os professores da culpa de não terem eles (os alunos) obtido bons resultados.

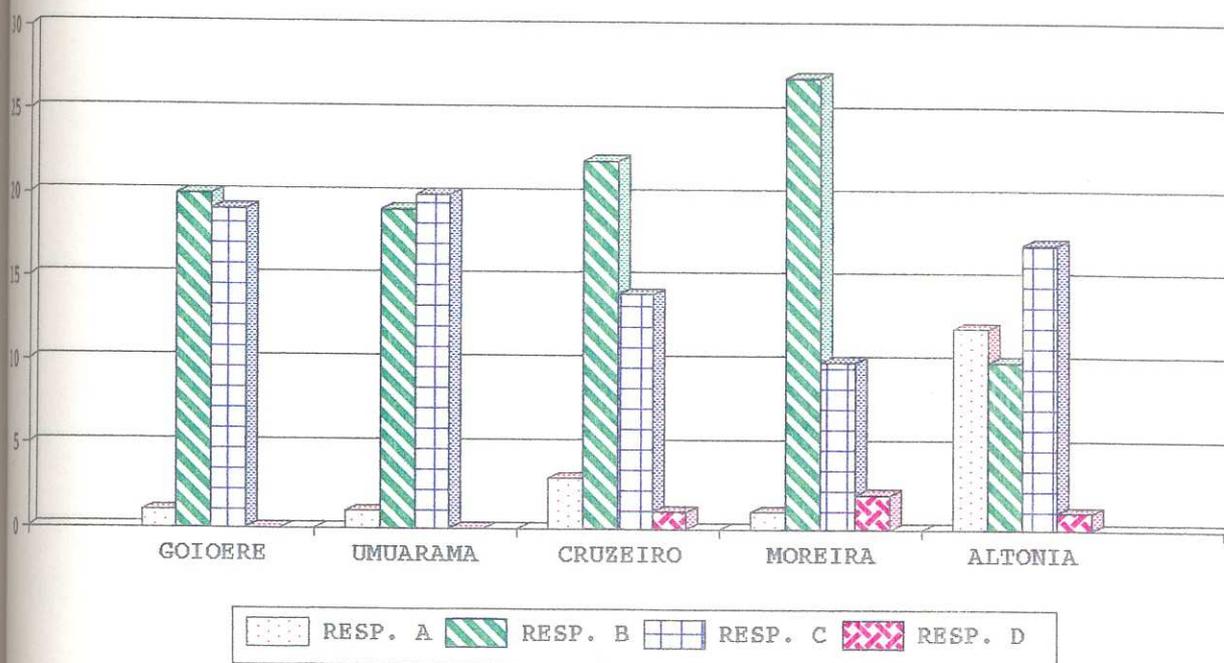
08. Quando submetido(a) a atividades de avaliação, os procedimentos geralmente usados pelos professores são:

- (A) Testes objetivos com questões de múltipla escolha simples.
- (B) Testes com questões objetivas e subjetivas para dissertar.
- (C) Trabalhos práticos, pesquisas, testes objetivos e/ou subjetivos, com questões variadas e bem formuladas.
- (D) Trabalhos práticos e provas subjetivas que, segundo os professores encorajam o aluno a organizar, integrar e exprimir melhor as próprias idéias.



Os alunos de Goioerê e Moreira Sales, quando submetidos a atividades de avaliação, respondem que geralmente os professores, usam testes com questões objetivas e subjetivas para dissertar. Os de Umuarama já se dividem, respondendo que os professores, adotam trabalhos práticos, pesquisas, testes objetivo/subjetivos, com questões variadas e bem formuladas e trabalhos práticos que encorajam os alunos a organizar, integrar e exprimir melhor as próprias idéias. Nos municípios de Altônia e Cruzeiro do Oeste as respostas recaem sobre a alternativa D, que privilegia os trabalhos práticos e provas subjetivas.

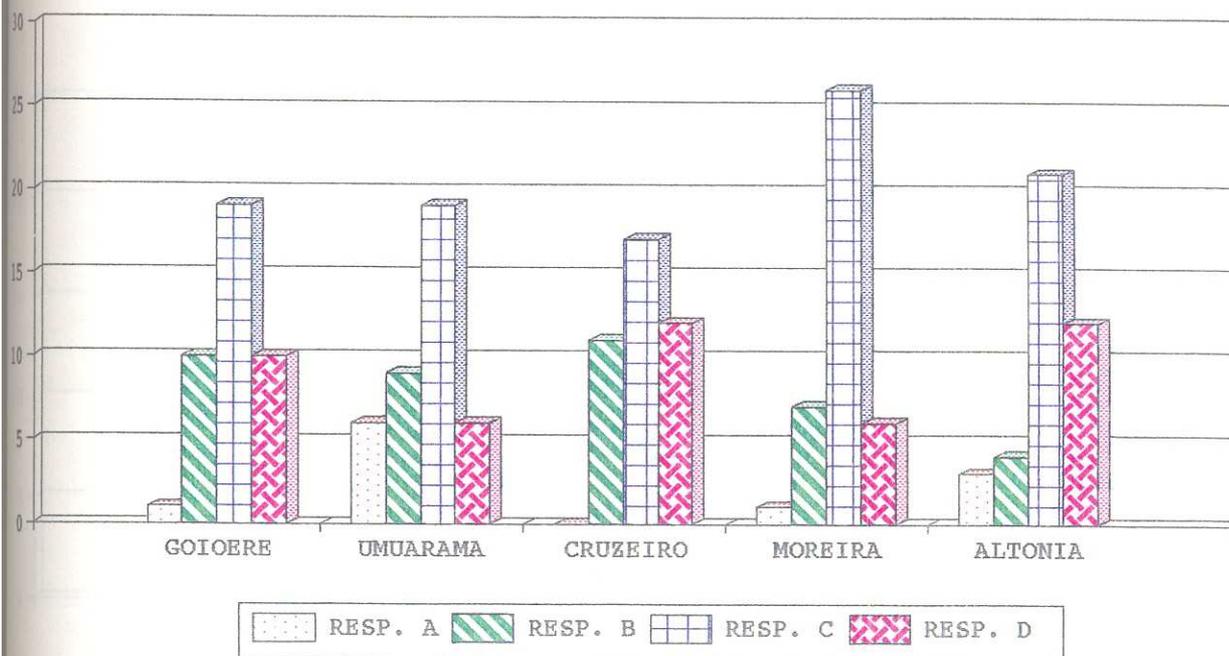
09. Reconhece que a Avaliação da aprendizagem deve caracterizar-se como **processo**, portanto ALGO importante e necessário desde que:
- (A) Seja realizada com rigor, de forma a não permitir que nenhum aluno incapaz, obtenha resultados expressivos.
  - (B) Possibilite a professores e alunos, obterem um quadro de referências sobre suas reais competências, acerca de como ENSINAR e como APRENDER, respectivamente.
  - (C) Permita ao professor, verificar até que ponto seus alunos estão aprendendo, a partir da análise crítica dos resultados.
  - (D) Concorra efetivamente para a transição dos alunos de uma série para a outra ou para retê-los em seus respectivos estágios de aprendizagens.



No tocante a Goioerê e Umuarama, os respondentes optam pelas alternativas B e C em sua maioria, dando a entender que reconhecem que a importância da avaliação da aprendizagem, se caracteriza na medida em que a mesma possibilita a professores e alunos a obtenção de um quadro de referências de suas reais competências acerca de como ensinar e aprender respectivamente, bem como permitindo aos professores, verificar até que ponto seus alunos estão aprendendo, a partir da análise dos resultados.

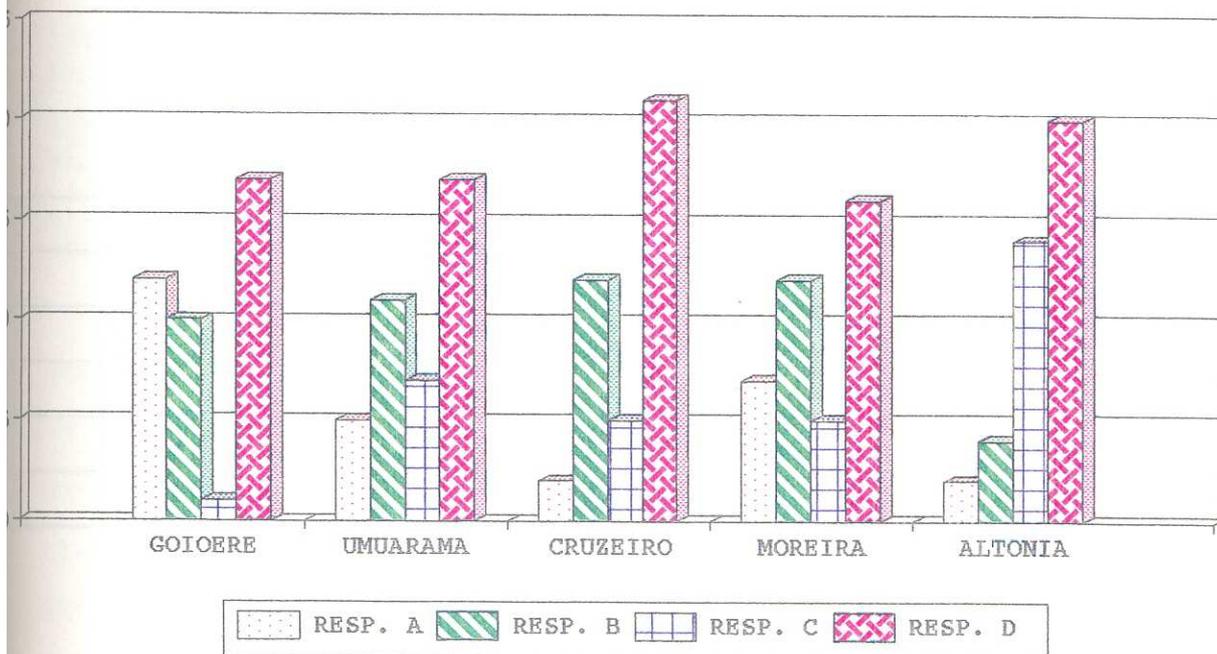
Os alunos de Cruzeiro do Oeste e Moreira Sales, ao optarem em sua maioria pela alternativa B, também demonstram compreensão clara acerca da importância da Avaliação da Aprendizagem. Em relação aos alunos de Altônia, o grau de respostas as alternativas A, B, e C, demonstra confusão no nível de discriminação.

10. Quando o professor faz da avaliação, um instrumento de poder e/ou de punição, ao invés de procedimento para verificar o que os alunos realmente aprenderam:
- (A) Você entende o quanto é considerado como um "mero número" de chamada.
- (B) Você, entende quanto a incompetência docente, se transparece através de tais posturas autoritárias.
- (C) Você compreende o quanto ainda existe de ultrapassado na educação, em termos de **avaliação da aprendizagem**, quando esta presta-se como ARMA ou instrumento de PODER nas mãos do professor.
- (D) Você admite que tais professores, ainda não se libertaram dos "ranços" da velha escola da palmatória, das orelhas de burro,...



As evidências que o gráfico nos apresenta, fruto das respostas dadas a questão, nos levam a crer que os alunos têm uma percepção clara das razões inerentes num processo de avaliação, fruto do exercício de poder em que a avaliação é usada como arma e/ou punição.

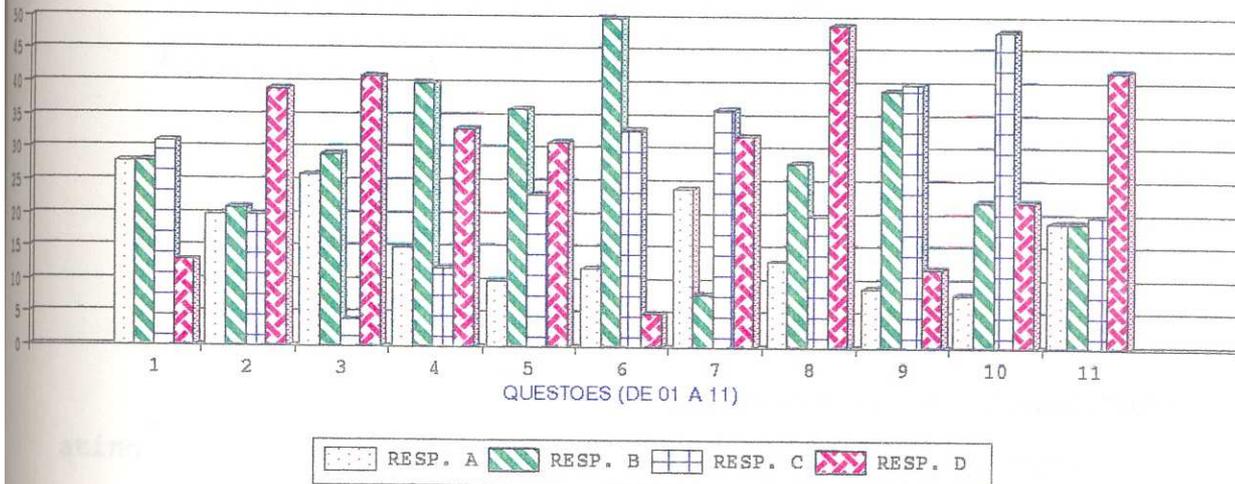
11. Se o professor cobra numa prova de avaliação, (dez) 10 questões do tipo dissertativa, você:
- (A) Questiona-se: Será que corrigirá mesmo com rigor as respostas de todas as questões e de todas as provas?
- (B) Presume que provavelmente não haverá na correção de todas as questões, o mesmo procedimento criterioso, uma vez que provas subjetivas dificultam a atribuição, com justiça, de graus e são difíceis de serem avaliadas uniformemente.
- (C) Conclui que provavelmente aplicou tal prova, por ser este modelo mais fácil de ser elaborado, embora justificado em seu caráter de procurar medir em profundidade, a aprendizagem do aluno.
- (D) Reconhece a intenção do professor em avaliar a capacidade de interpretação e organização de idéias de seus alunos, através da seleção dos aspectos mais importantes da aprendizagem.



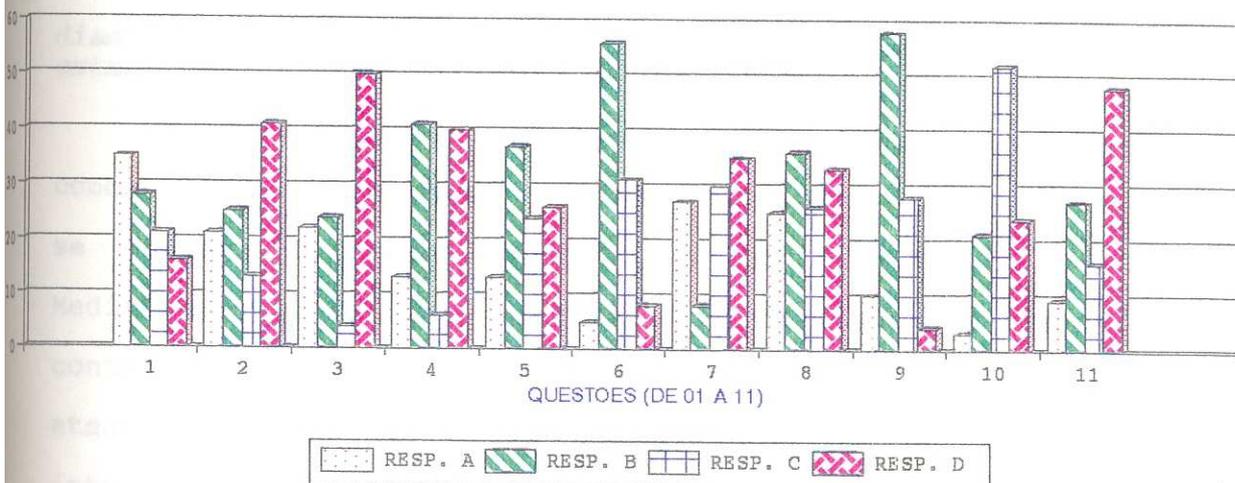
De forma clara, os alunos do município de Goioerê praticamente excluem a alternativa C, ao passo que os alunos de Umuarama, Cruzeiro do Oeste e Moreira Sales, priorizam mais as alternativas B e D, enquanto que os de Altônia, as C e D. Pelos gráficos dá-se a constatação de que a alternativa D é sempre a que merece maior grau no número das respostas, evidenciando que os alunos, reconhecem que as intenções do professor quando cobra numa prova 10 questões dissertativas, tem a intenção em avaliar a capacidade de interpretação e organização de idéias dos alunos, através da seleção dos aspectos mais importantes das aprendizagens.

### 3.2.2.3. Da Análise e Comentário dos Resultados dos Questionários a Nível de Respostas de Alunos da Classe Média e Classe Baixa

#### CLASSE MEDIA



#### CLASSE BAIXA



As respostas dadas aos questionários pelos alunos das classes **Média** e **Baixa**, não são significativamente diferentes, com apenas duas exceções, relativas as questões 8 e 9. Pertinente a questão 8, o grau diferenciado das respostas não parece comprometer, visto tratar-se de procedimentos usados pelos professores e de caráter subjetivo e prático. As respostas a questão 9, demonstram que os alunos da **classe média**, priorizam as alternativas B e C, que dizem respeito ao reconhecimento da importância da avaliação, enquanto provedora de um quadro de referências sobre as reais competências dos alunos em aprender e dos professores em ensinar, permitindo também ao professor verificar até que ponto seus alunos estão aprendendo a partir das análises dos resultados. Já os alunos da **classe baixa**, priorizam claramente a alternativa B, talvez por que não tenham evidências de práticas de avaliação a partir do contido na alternativa C.

formulação do problema, basta se deter na análise dos itens-resumo dos depoimentos já apresentados, para verificar que em sua maioria, os professores apresentam uma melhor conscientização acerca de suas responsabilidades quanto a avaliar, inclusive muitos deles, alegando que doravante irão assumir a avaliação de maneira **Formativa** e/ou realizá-la de forma **Processual**.

Por sua vez, professores e alunos participantes nos **Eventos**, fornecem através das informações, apreciações e depoimentos, evidências claras de que o efeito das experiências vivenciadas foi satisfatório. Dão a entender também que as intenções que pautaram a realização dos mesmos, foram válidas e que o mais importante ocorreu: *A mudança de comportamento dos envolvidos no que diz respeito às suas práticas de avaliação, fruto da obtenção de uma nova cultura avaliativa*. Isto porque, transparece claramente os principais problemas que afetam os alunos em termos de avaliação de suas aprendizagem, o que permite a confirmação dos propósitos enunciados.

A seguir, este estudo apresenta pormenorizadamente os resultados mencionados, esperando que os mesmos possam esclarecer melhor o que acima se enfatizou.

#### 4.2 - Dos Encontros Realizados com Professores dos 05

##### (cinco) Municípios Envolvidos.

1. ... "em encontros dessa natureza, o melhoramento da educação, assume dimensão prioritária; passa a ser experiência viva e uma relação de comportamento intelecto-afetivo, perfeitamente harmonizados";

2. ... "as experiências vivenciadas nos ENCONTROS, foram sementes lançadas em terreno até então considerado improdutivo, mas que contrariando suposições apressadas, frutificaram visivelmente, imprimindo mudanças significativas no comportamento dos futuros profissionais de magistério, sensibilizando-os para a realidade do trabalho docente, principalmente no campo da avaliação";

3. ... "extremamente válido os ENCONTROS, desde que entendemos de vez, que as mudanças sócio-educacionais almejadas, só acontecerão no momento em que, como ocorreu, as mentes se

abrirem para a tomada de consciência acerca do real papel do educador na atualidade e seu compromisso para com a Avaliação do ensino aprendizagem de forma Processual";

4. ... "pudemos arejar nossas mentes e retirar delas o pó do comodismo e as "teias de aranha" ali depositadas pelo medo de assumirmos riscos e pela estagnação cognitiva, fruto de uma cultura reprodutiva e não transformadora";

5. ... "tivemos a oportunidade de discutir, com a alma aberta, como se fossemos duas crianças que confiam uma na outra, a busca de alternativas de soluções para uma das problemáticas que aflige a educação atual: a falta de sintonia entre a "teoria" e a "prática" da avaliação do ensino-aprendizagem";

6. ... "foi mais do que um encontro valioso; foi um momento de reflexão sobre a importância da PRÁTICA Formativa-Processual de avaliação que verdadeiramente reflita as preocupações do futuro professor e que lhe proporcione os instrumentos e os princípios básicos que julgar mais adequados a cada situação de avaliação que se lhe apresente";

#### 4.3 - Dos Grupos de Estudos Efetivados em Umuarama e Cruzeiro do Oeste, com Alunos do Curso de Magistério

1... "serviu na medida em que agora "se Deus quiser", terei condições de, em futuras situações de praticidade na escola de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, realizar uma avaliação mais justa e criteriosa com meus alunos" (Rosilene).

2... "as mudanças foram incríveis, pois as experiências ocorridas, contribuíram de forma efetiva para que, como professora, obtivesse um ponto de partida para as minhas futuras práticas educativas de avaliação" (Aureci).

3... "os momentos vivenciados nos grupos de estudos, me ajudaram enormemente, visto ter entendido a significância real da avaliação. Garanto que depois disso, meus conhecimentos, habilidades e atitudes vão ser mais firmes e consistentes a respeito da avaliação como processo". (Flaviane).

4... "as experiências que obtive nos encontros foram, muito importantes e válidas, pois como futura professora, tinha a necessidade de conhecer fundamentos, técnicas... sobre a avaliação, que me parece o ponto-chave de todo o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a partir da sua adequada adoção, o professor poderá ter o controle dos resultados, e ao verificar que os mesmos não estão de acordo, refazer o processo tornando-o mais eficaz". (Cristiane).

5... "aprendi que o professor por exemplo, não pode mandar o aluno assistir o Globo Repórter, fazer um trabalho e isto corresponder à avaliação do bimestre, o que inclusive pode acontecer. O professor tem que avaliar o aluno, também a nível de sua participação, capacidade crítica, trabalhos de pesquisa...". (Franciane).

6... "para mim houve esclarecimentos por demais interessantes e que me permitiram constatar, quão errada estava em termos do que aceitava de meus professores quanto à

avaliação. Agora, unidas num só propósito, debateremos com eles as injustiças e o exercício autoritário que alguns ainda praticam". (Regivane).

7... "pude expor minhas dúvidas sobre experiências de avaliação pelas quais já passei, e que permitiram obter conclusões preciosas sobre como proceder no futuro, como professora, no momento em que for avaliar meus alunos". (Edvany).

8... "os estudos contribuíram muito, para que de agora em diante, eu tenha uma bagagem de conhecimentos úteis para o exercício de uma prática democrática e comprometida de avaliação. Ao mesmo tempo, que me permita inclusive, "cobrar" mais dos professores acerca da avaliação que praticarem com a gente". (Rosana).

9... "pude entender melhor como fazem a avaliação e como ela **deveria ser feita**, dentro de uma nova proposta de cunho contínuo, de caráter Formativa. Doravante estarei sempre alerta, reivindicando oportunidades de avaliação contínua, distituidas de quaisquer autoritarismos". (Josiane).

10... "foi muito válida a experiência, pois pude aprender realmente como deve ser a prática da avaliação formativa, permeando todo o processo ensino-aprendizagem e permitindo enquanto há tempo, as correções necessárias aos problemas ocorridos". (Marta).

11... "os encontros significaram muito para mim, pois entendi que na hora da avaliação, não é permitido ao professor cometer erros do tipo: má formulação das questões, cobrança apenas dos aspectos cognitivos do comportamento humano, mas também dos aspectos afetivos e psico-motores" (Marina).

12... "discutimos muito sobre uma questão polêmica que é a avaliação. Afinal, saber avaliar, é algo complicado e que necessita da parte do professor, conhecimentos e técnicas básicas. A avaliação do **processo** deve ensejar, não apenas o controle do que o aluno está aprendendo, mas muito mais do que isto: o controle da qualidade do ensino" (Eliza).

13... "os encontros, proporcionaram uma visão nova sobre o problema da avaliação; seus diferentes tipos e modalidades. Permitiram também, verificar que há muitas coisas erradas na prática de avaliação dos professores. E não é isto que desejamos, pois quem acaba "pagando o pato" somos nós!" (Irene).

14... "acabei por constatar, quantas vezes fui objeto de uma avaliação autoritária e me convenci que de forma alguma, deverei agir da mesma maneira com meus futuros alunos. Creio que devemos ser avaliados durante todo o tempo, de forma contínua, e não **quando** os professores acham que devem aplicar uma prova!" (Maria Luzinete).

15... "debateamos, refletimos e chegamos a conclusões importantes sobre o que é uma prática tradicional da avaliação e que devemos ultrapassá-la em busca de uma outra, **contínua e formativa**, que não apavora, mas que se propõe a **acompanhar** a qualidade do ensino e da aprendizagem". (Laldicéia).

#### 4.4 - Dos Fóruns Realizados na Universidade Paranaense

... "pela excelência das abordagens feitas durante as atividades, bem como do nível dos problemas enfocados, os Fóruns foram coroados de pleno êxito. Neste momento tão crítico pelo qual passa a educação, discutir os problemas de avaliação em busca de melhores caminhos para a sua efetiva realização, constitui-se para nós, num feliz momento e preocupação da parte de quem se propôs a este intento"...

... "que eventos como estes, ocorram com mais freqüência, uma vez serem por demais úteis para obtenção de respostas para problemas que estejam afetando o dia-a-dia do processo educativo. Felizmente, ainda há pessoas que levam a sério a educação e mesmo diante de dificuldades, encetam ações concretas e direcionadas em prol das mudanças que se fazem necessárias na educação".

... "Os Fóruns além de tudo, se constituíram num ambiente democrático através do qual pudemos exteriorizar nossas ansiedades e preocupações acerca da avaliação autoritária, área no qual muitas vezes somos alvo de professores incompetentes. Discutida como foi, a avaliação a partir de agora deve ser entendida e realizada sob um novo enfoque, ou seja, o Processual".

... "Os eventos nos quais participei, foram uma oportunidade sadia através da qual, pude constatar que a avaliação praticada muitas vezes mediante um caráter autoritário, pode e deve ser mudada, sob pena de continuarmos a olhar apenas as aprendizagens e não questionarmos o ENSINO!"

... "Nesta avaliação, gostaria de tecer dois comentários que acho por demais importantes: o 1.º diz respeito a certeza de que urge promover mudanças nos processos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais coerente às propostas de caráter Formativo; 2.º, de que estou imensamente realizada pelos conhecimentos obtidos, fruto da qualidade dos eventos e dos debatedores que estiveram nas mesas de trabalho".

#### 4.5 - Das Sugestões Advindas das Ações Concretas do Seminário

- 1) Há que se promover uma mobilização incontestada dos docentes para reflexões críticas e concretas sobre a avaliação da aprendizagem, através de reuniões e/ou demais eventos planejados e levados a efeito urgentemente pelos organismos envolvidos no processo educativo;
- 2) Constatada a conscientização do professor mediante a mudança de seu comportamento em relação a avaliação, espera-se que nasça um Projeto de Avaliação que se caracterize pela(o):
  - 2.1 - clareza e definição precisa dos objetivos educacionais e das próprias "Medidas" a serem usadas;
  - 2.2 - cientificidade na escolha e experimentação das técnicas de avaliação como instrumento de acompanhamento contínuo das atividades do

processo ensino-aprendizagem;

- 2.3 - obediência aos requisitos básicos exigíveis à eficácia da avaliação, dentre os quais a utilização da Avaliação Formativa;
- 2.4 - presença da análise e de síntese dos dados e informações que a Avaliação Formativa possa fornecer acerca da qualidade da aprendizagem e do nível de excelência do ensino;
- 2.5 - postura técnico-profissional do docente em termos de COMO avaliar os alunos de forma criteriosa e processual;
- 2.6 - localização dos problemas e dificuldades do âmbito da avaliação a serem investigadas, valorizadas e superadas a partir do empenho decisivo do professor, numa perspectiva emancipatória.
- 2.7 - conhecimento e uso dos recursos que a comunidade educacional possa proporcionar como contribuição ao processo de superação do modelo tradicional de avaliação, que esteja ainda sendo praticado nas escolas contemporâneas;
- 2.8 - diagnose e superação dos erros mais frequentes do processo de avaliação, tais como:
  - 2.8.1 - Avaliação superficial, por atitudes de comodismo docente nos eventos do ensino-aprendizagem;
  - 2.8.2 - Interpretação subjetiva de respostas, opiniões, dados e idéias que os alunos possam apresentar;
  - 2.8.3 - Utilização de técnicas inadequadas e descontextualizadas de avaliação, e descompromissadas pois, com o social;
  - 2.8.4 - Não aproveitamento dos resultados obtidos no processo, como referencial útil para realimentá-lo.

crescimento como pessoa. Importantíssimo é o professor estar buscando novas técnicas de avaliação, questionando-as, estudando-as. E para isso, uma aula significativa, estimulante, motivadora, como a propósito é a verdadeira prática deste professor Nelson Luiz Posseti, um lutador em prol daqueles que lhe foram confiados nos milhares de bancos escolares pelos quais já passaram".

(Professora Cacilda Zafaneli)

"Em atendimento à solicitação da SEED aos Núcleos Regionais de Educação, para que fosse desenvolvido um Programa de Avaliação Escolar em todas as escolas do Paraná, este Núcleo Regional de Educação de Umuarama, contou com a valiosíssima colaboração do professor Nelson Luiz Posseti.

O professor Nelson nos acompanhou em vários municípios como Altônia, Cruzeiro do Oeste, Nova Olímpia, Maria Helena além de Umuarama, realizando conferências e palestras de conscientização sobre a Avaliação Escolar para professores, pais e alunos.

Junto às alunas do Curso de Magistério promoveu um ciclo de palestras com encontros semanais, procurando realmente formar nas futuras professoras uma postura mais ética e democrática, combatendo o autoritarismo das práticas avaliativas presentes em nossas escolas, desmistificando a "Avaliação como instrumento de poder".

A relevância de seu trabalho enriqueceu grandemente o nosso trabalho, pela sua competência em transmitir com muita clareza uma nova visão da relação professor-aluno, ensino de qualidade e o papel da escola na formação do cidadão.

Suas palestras tiveram grande repercussão junto aos pais, professores e alunos no sentido de desvelar o verdadeiro sentido da avaliação: diagnóstica e formativa, que também é o objetivo nosso e da SEED e m ver nascer através de uma avaliação mais democrática, mais participativa, o verdadeiro cidadão que queremos para uma sociedade mais justa".

(Supervisora Angela Maria Rezende Tomazinho - NRE - Umuarama)

"Tive o privilégio de ser convidada, juntamente com algumas turmas de alunos da disciplina de Didática às quais leciono na UNIPAR, para três Fóruns de Avaliação para Realização, sendo que, em dois deles participei como debatedora.

De forma clara e muito positiva, mais uma vez o Professor Nelson Luiz Posseti, coordenador desses eventos e docente de Avaliação e Ensino, Metodologia e Prática de Ensino a Nível de Estágio Supervisionado para os Curso de Pedagogia e Supervisão Escolar da FAFIU, demonstrou sua preocupação em transmitir aos participantes suas experiências para se obter resultados significativos nas avaliações, tendo como meta

prioritária a formação de uma nova consciência no professor acerca de suas responsabilidades em avaliar.

Esse trabalho tem envolvido alunos do Curso de Magistério, acadêmicos e professores do Ensino de 1.º e 2.º Graus, despertando grande interesse em todos os participantes, pois dá a todos a oportunidade de discutir de modo abrangente a nova visão de AVALIAÇÃO.

A harmonia dos objetivos propostos e o entusiasmo do pesquisador contagiam a todos, levando-os à certeza da necessidade de uma postura diferente dentro da interação professor X aluno diante da avaliação.

Ficou bem transparente para os participantes que a instituição escolar, os professores, os alunos e a comunidade escolar, necessitam ter idéias claras a respeito do que seja a avaliação e das suas finalidades, pois quem não sabe o que é avaliação no verdadeiro sentido, não pode avaliar.

A avaliação nos foi mostrada pelo coordenador dos eventos, como um ato educativo e não de opressão, sendo sempre um momento de aprendizagem, possibilitando ao estudante o seu auto conhecimento, através da auto-avaliação, que também conscientiza a ele próprio sobre o motivo porque é avaliado e o sentido da avaliação que ultrapassa conceitos ou notas.

Sobre a importância da seriedade, do compromisso dos professores ao avaliar, muito se falou nesses Fóruns, pois a validade da avaliação vai se espelhar em todo o processo ensino-aprendizagem.

Como conclusão ficou que, sem um estudo sobre cada realidade escolar, como um todo, será uma atitude contraditória, pretender realizar uma avaliação justa! Portanto, para não cometermos atos pedagógicos "disfarçados" nas avaliações aprovando ou reprovando os alunos, devemos adquirir suportes indispensáveis para tal.

Aproveito aqui, para cumprimentar o professor Nelson Luiz Posseti por mais esta iniciativa e desejar-lhe muito sucesso, pois seus êxitos sempre são partilhados com seus colegas de trabalho e seus alunos.

Parabéns Professor, e obrigada por usufruir deles".

(Professora Leda Rossi Gonçalves - UNIPAR)

"Os trabalhos realizados no II e III Fóruns sobre Avaliação da Aprendizagem, sob os temas "O Discurso Autoritário da Avaliação" e "Avaliação Formativa: Compromisso Pedagógico", realizados respectivamente nos dias 06/04 e 18/05/94 e atividades relativas ao Seminário "Questões Sobre Avaliação", pelo Prof. Nelson Luiz Posseti, junto a alunos do Curso de Pedagogia da FAFIU, alunos dos Cursos de Magistério e Supervisores Escolares, foram de ótima qualidade e dos quais destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes:

a) Os temas escolhidos despertaram o interesse dos alunos participantes que muitas vezes são vítimas de um Sistema de Avaliação castrador;

- b) O momento escolhido para a realização dos trabalhos foi muito oportuno, pois coincidiu com o movimento sobre "Avaliação: Um Compromisso Ético", realizado pela SEED-Pr.;
- c) Proporcionou às alunas através dos debates, todo um referencial teórico-prático para uma melhor compreensão e mudança de posturas diante da Avaliação, e
- d) Verificamos mais uma vez a competência e a seriedade do professor em questão, como indiscutível, dada a maneira com que aborda a problemática, proporciona reflexões e oferece alternativas para o encaminhamento da solução de vários problemas inerentes nos processos de avaliação, marcados por posturas autoritárias e caracterizados apenas por oportunidades somativas".

(Professora Maria Aparecida Monteiro da Silva - UNIPAR)

"Como Coordenadora Pedagógica e Professora do Curso de Magistério do Colégio Estadual Anchieta - Ensino de 2.º Grau, organizamos sob a coordenação do Professor Nelson Luiz Posseti o Grupo de Estudos entre alunas deste estabelecimento para discutir a Qualidade da Avaliação realizada em nossas escolas.

Acompanhando as atividades que foram realizadas semanalmente verificamos:

. O grande interesse dos alunos em participar do Grupo de Estudos;

. As constantes reivindicações (em todas as salas) para que o trabalho atingisse todas as turmas e todos os professores, dado ao fato de sua importância;

. Que vários professores mostraram interesse em participar dos trabalhos, comprovando assim sua validade;

. Mudanças significativas nas posturas do professor (que aos poucos abre mão do "autoritarismo", utilizando-se da avaliação como instrumento de poder) e dos alunos (reivindicação de melhoria de ensino e qualidade nas avaliações);

. Os alunos participantes são unânimes ao afirmarem que pretendem desenvolver futuramente enquanto professores, uma prática pedagógica mais coerente, menos autoritária e que haja uma avaliação criteriosa em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem;

. Os representantes de turma comprometeram-se em repassar para suas salas uma síntese dos resultados do trabalho desenvolvido pelo Pesquisador;

Salienta-se também que as experiências foram decisivas para uma análise mais profunda das questões múltiplas inerentes no currículo escolar, tais como, avaliação dos Planejamentos de Ensino para uma tomada de decisão mais efetiva a respeito de como realizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Os Fóruns realizados nas dependências da UNIPAR promoveram um intercâmbio muito enriquecedor entre Pedagogos(as), Supervisores(as) Escolares, Professores(as) de Didática e Metodologias dos Curso de Magistério e

Alunos destes.

Os trabalhos foram muito bem direcionados, sendo ímpar o papel dos debatedores, quanto ao questionamento (bem elaborado) levantado pelos presentes, enfatizando-se no ensejo, a necessidade urgente de coletivamente assumirmos um compromisso ético para com a transformação social e a formação do futuro cidadão, como agente de mudanças.

Este eventos foram coroados de êxito, e sem dúvida alguma constituíram-se num passo decisivo em direção à caminhada que doravante deveremos assumir para que mudemos de vez as práticas autoritárias de avaliação, substituindo-as por atitudes processuais, que concorram para a melhoria da qualidade de ensino e conseqüentemente para a obtenção de aprendizagens mais significativas".

(Professora Rosana Favorin Martins)

Os depoimentos apresentados atestam que o modelo de trabalho PESQUISA-AÇÃO escolhido, cumpriu os seus propósitos, uma vez ter permitido que os professores, alunos, e supervisores escolares envolvidos, a partir das aprendizagens cognitivas, das atitudes novas assumidas e pelas práticas discutidas, pudessem assumir as responsabilidades que cabem ao avaliador do processo ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Os eventos permitiram também, que os(as) futuros(as) professores(as), hoje alunos(as) dos cursos de magistério, tenham melhores condições de iniciar suas práticas letivas com mais segurança no que tange a avaliação, operacionalizando a mesma através de uma ação processual e de acompanhamento formativo às atividades discentes-docentes.

Importante torna-se destacar, o quanto os confrontos estabelecidos nos eventos realizados, enriqueceram as experiências refletidas, propiciando conclusões preciosas que permitiram compreender melhor a vivência de uma nova proposta curricular, na qual a avaliação como variável componente do processo, deve se traduzir como procedimento ético, formativo e emancipatório de controle do ensino e das aprendizagens.

No entanto, isto só será possível na medida em que ocorrer uma transformação nas mentalidades e surgirem convicções íntimas e firmes em relação aos conceitos básicos da avaliação.

Só que isto demanda, na mudança dos "interiores" das pessoas envolvidas, uma vez que quaisquer modificações que se produzam no sistema de avaliação, serão impossíveis sem um "saber-fazer novo" por parte do professor, a nível de acompanhar, assistir e orientar o aluno e não somente de promovê-lo ou reprová-lo.

Torna-se imprescindível um repensar crítico acerca dos sistemas de avaliação pautados por discursos despóticos que vêm sendo adotados, visando torná-los mais apropriados às novas tendências anti-autoritárias que buscam a vinculação da mesma com as práticas sociais histórico-críticas e/ou emancipatórias e não com aquelas que "vêm a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade". (Althusser, S. D.; Buordieu e Passeron, 1975).

Pode se acrescentar ainda que, do ponto de vista dos participantes envolvidos neste trabalho, a sua grande maioria experimentou um pensar e um saber-fazer da avaliação de forma contextualizada na prática Formativa-Processual, e comprometida com as novas políticas educacionais, e isto é por demais importante e significativo para aqueles que na sala de aula estão a construir e a se preparar para assumir o futuro do País.

Não cabe aqui uma conclusão de caráter comprobatório sobre as possíveis hipóteses, ou de algo pronto acabado que possa servir de receituário a quem quer que seja. Não. Aqui ficam aspectos para muitas e muitas reflexões que possam subsidiar trabalhos e estudos futuros a serem desenvolvidos nesta direção.

A avaliação, deverá se constituir num momento empreendedor de melhorias do prosseguimento dos alunos na direção ao alcance de seus objetivos maiores, bem como melhoria do nível de excelência do ensino, na proporção em que o professor reconhecer que ao avaliar seus alunos, está antes de tudo avaliando seu próprio desempenho, como aquele profissional responsável pelo êxito das aprendizagens de seus alunos, razão precípua do processo educativo!

**ANEXOS**

ANEXO I

PREOCUPAÇÕES E/OU CONCLUSÕES SIGNIFICATIVAS DA PESQUISA SOBRE  
AVALIAÇÃO ESCOLAR DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

- a) A SEED [...] exercer sua competência e responsabilidade no campo de acompanhamento e avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos da escola pública;
- b) avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor e os professores eduquem seus medos e a coragem de aprender com o que ensinam;
- c) o ato de avaliar traz consigo desafios que exigem enfrentamentos e respostas que geram a necessidade de uma ação coletiva, pelo envolvimento de toda a comunidade educacional;
- d) a ação avaliativa na escola pode ser um dos meios de aperfeiçoamento da democracia, quicá de sua existência;
- e) a avaliação autoritária oprime, imobiliza pelo medo, fazendo do professor um algoz e do aluno uma vítima;
- f) o professor de posse dos indicadores fornecidos pelos diversos meios de avaliação, deverá utilizá-los como um instrumento para sua futura ação pedagógica e no planejamento
- g) a função classificatória da avaliação (somativa) imprime idéias de superioridade/inferioridade, atrasado/adiantado, punição/premiação, e tantos outros preconceitos, que são repassados como "verdades naturais";
- h) saber avaliar vai além do compromisso regimental estabelecido pelos sistema de avaliação;
- i) sensibilização da comunidade escolar pela reflexão da nova cultura avaliativa através de palestras, seminários, estudos de grupo...
- j) o fato da Secretaria da Educação do Paraná não ter enfrentado, até então, as contradições que sempre marcaram o processo de avaliação;
- l) a necessidade de mudança na prática avaliativa demonstrada pelos professores, para a superação da dicotomia entre as concepções teóricas críticas e a prática efetiva, na busca de sua unidade. (Estado do Paraná, Secretaria do Estado da Educação, 1993).

**ANEXO II**

**COMPROVANTES DE ENCONTROS REALIZADOS NA FASE EXPLORATÓRIA**

E S T A D O D O P A R A N A  
S E C R E T A R I A D E E S T A D O D O P A R A N A  
N U C L E O R E G I O N A L D E E D U C A Ç Ã O D E U M U A R A M A

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos, para os devidos fins que, NELSON LUIZ  
OSSETI, professor da UNIPAR, proferiu palestra sobre o tema  
AVALIAÇÃO, para professores e alunos do ensino de 2- Grau da rede  
estadual, dos municípios de Maria Helena e Nova Olímpia, tendo  
atingido um número aproximado de 100 participantes.

Tal trabalho vem sendo prestado às escolas  
jurisdicionadas a este N.R.E., atendendo à solicitação de  
diretores e professores que sentiram a necessidade de reflexão e  
conscientização sobre o assunto, tendo em vista a busca de novas  
alternativas de avaliação no ensino de 2- Grau.

Sendo esta a expressão da verdade, subscrevemo-nos.

Atenciosamente.

Umuarama, 01 de dezembro de 1.993

  
AUGUSTO GAIOSKI  
Chefe do N.R.E.UMUARAMA

Ofício nº 139/93

Unuarana, 20 de Outubro de 1.993



Prezado Senhor

Servimo-nos, do presente para agradecer a V.Sa. a valiosa participação nas atividades referentes à III Semana de Magistério de 1.993, no dia 19 de Outubro, pela palestra proferida sobre o Tema " Das Implicações de um Processo de Avaliação como Instrumento de Poder" na sala 22 no Horário das 08:00 H às 12:00 H na A.P.E.C.

Colaborações como essa, sem dúvidas se somam ao enobrecimento da Educação nos dias atuais, tão carecedora que está de maiores esclarecimentos desse nobre mister.

Sendo só para o momento, aproveitamos a oportunidade para reafirmar nossa elevada estima e subida consideração.

Atenciosamente

*Silvio*  
DIREÇÃO

ILMO. SR.

NELSON L. ROSETTI

A.P.E.C. - FACISU

UNUARANA - PARANÁ

**ANEXO III**

**PROPÓSTAS DE SOLUÇÕES FRUTO DA FASE EXPLORATÓRIA**

- 01- Há a necessidade de formação de professores, não apenas habilitados, mas sim capacitados por instituições responsáveis pela formação de recursos humanos para o magistério, de forma mais humanística e crítica e que "cobrem" mais dos futuros profissionais.
- 02- Planejar as atividades de ensino, enfatizando a avaliação deverá se constituir numa obrigação imprescindível para o professor contemporâneo, uma vez que vivemos um momento imprevisível e desafiador no qual o aluno como objeto central do processo, tem que ser colocado diante de situações-problemas, experiências, de pesquisas e ter suas "aprendizagens" acompanhadas...
- 03- A elaboração de programas ajustados, sequenciais e significativos às exigências das demandas da sociedade atual, bem como a nível dos interesses, deve ser uma preocupação incontestável. A escola deveria ter seu objetivo maior - o de preparar o homem para aprender a viver em sociedade - resgatado de sua condição alienante em que o mesmo se encontra.
- 04- A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira deverá ser operacionalizada urgentemente para satisfazer as aspirações e objetivos a que se propôs e de forma plena, não como aconteceu com a Lei 5.692/71 que jamais foi totalmente aplicada.
- 05- Os Sistemas de Ensino deveriam rever suas prioridades para responder efetivamente, se desejam um ser educado ou amestrado; um ser crítico imbuído de uma consciência questionadora e promotora de um novo-saber-fazer, ou se um autômato condicionado a obedecer.
- 06- Metodizar de preferência as atividades de ensino à nível de técnicas socializadas, uma vez que estamos a preparar cidadãos para viver em sociedade, em grupo, e num futuro mundo em que o "sentido de grupo" deverá ser muito forte, inclusive em que o verdadeiro socialismo deverá ocorrer.
- 07- Que professores e alunos pudessem comungar propósitos interpessoais que concorressem para a melhoria do diálogo na educação e assim alunos e professores pudessem sentar-se na mesma mesa e servirem-se conjuntamente do saber compartilhado.
- 08- Que houvesse mais constância nas avaliações, inclusive levando-se em consideração, também os aspectos afetivo - psico-motor do comportamento do aluno, além de comunicar de forma clara e convincente os resultados para os alunos.
- 09- Que os professores assumam de vez o compromisso político pedagógico de responsáveis pela formação da "nova geração", aquela que venha resgatar inclusive a credibilidade na criatura humana, hoje até certo ponto apática, inconstante, acrítica, quer como pessoa, dirigente, autoridade...
- 10- Estabelecer programas de capacitação ao magistério, proporcionando-lhe constantemente, condições de reciclagem, especialização e aperfeiçoamento, pois o que vemos geralmente, é o professor que após deixar a Faculdade, dificilmente se depara com possibilidades concretas de atualizar-se, pelo menos.

**ANEXO IV**  
**CRONOGRAMA PROGRAMÁTICO PARA REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO**

**1.ª REUNIÃO em 10/12/93**

- . Constituição do grupo e escolha do coordenador, secretário e relator, bem como a delimitação do assunto, a partir das sugestões e conclusão por consenso;
- . Distribuição das tarefas a serem executadas, para elaboração do plano de ação, sistema de coleta de dados e elaboração dos questionários e como aplica-los e elaboração das questões para as entrevistas.

**2.ª REUNIÃO em 10/02/94**

- . Avaliação do material confeccionado e organização do cronograma para aplicação e análise;
- . Verbalização, ou seja exposição oral sobre o material coletado já para todos ficarem a par do conteúdo, confrontação dos dados, discussão de pontos de vista e argumentação apropriada às conclusões;
- . Organização para elaboração do material refencial, tais como apostilas, retrogravuras, álbum seriado, gráficos, folhetos e sua consequente revisão crítica.

**3.ª REUNIÃO em 10/03/95**

- . Avaliação do Seminário, quanto a qualidade e quantidade dos resultados, graus de participação..., via depoimentos a partir da ficha própria de avaliação;

**ANEXO V**  
**PROJETO DO PLANO DE AÇÃO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CURITIBA - PARANÁ

PROJETO DE AÇÃO - SEGUNDO MODELO PESQUISA-AÇÃO

1 - UNIDADE PROPONENTE: COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1.1 - SUB UNIDADE LOCADORA- CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO - PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

2 - DOCENTE RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Nelson Luiz Posseti

3 - TEMA DA DISSERTAÇÃO: AVALIAÇÃO FORMATIVA: Compromisso pedagógico para uma práxis processual.

4 - DURAÇÃO: 1º de março a 31 de maio de 1994.

5 - PESSOAL ENVOLVIDO NO PROJETO

NOME	SITUAÇÃO-PARTICIPAÇÃO
Nelson Luiz Posseti.....	Mestrando Pesquisador
Alunas do Curso de Pedagogia da FAFIU.....	Envolvidas na aplicação de material específico (questionários e entrevistas) e Seminário
Supervisores(as) escolares.....	Participantes nos eventos SEMINÁRIO, ENCONTROS E FORUNS.
Professores do Ensino de 1º e 2º Graus.....	Entrevistados e participantes nos ENCONTROS, E FÓRUNS.
Alunos(as) de Cursos de Magistério.....	Respondentes do Questionário específico e participantes nos ENCONTROS, FORUNS E GRUPOS DE ESTUDOS.

6 - OBJETIVOS DO PROJETO:

6.1 - Analisar criticamente com os envolvidos no Projeto PESQUISA-AÇÃO, as concepções e implicações autoritárias no âmbito da avaliação praticada contemporaneamente.

6.2 - Proporcionar a professores e alunos envolvidos, aprendizagens cognitivas (conhecimentos) afetivas (atitudes) e psico-motoras (habilidades) acerca de como avaliar e que respondem as exigências de uma educação comprometida com o fazer pedagógico eficaz.

6.3 - Desencadear pela reflexão, discussão e auto-crítica, a construção de uma cultura avaliativa processual, rompendo de vez com o ranço autoritário que o sistema da avaliação vigente permite.

7 - NATUREZA DAS RELAÇÕES DA POPULAÇÃO E AGENTES-OBJETOS ENVOLVIDOS:

- Visto que a prática da avaliação escolar, tem se transcorrido muitas vezes de forma dramática, tanto para alunos como para professores, justamente pelos conflitos gerados quanto as reais intenções e possibilidades dos alunos em demonstrarem o que aprenderam, o julgamento e as decisões entre aprovar ou reprovar os alunos, por parte dos professores, faz-se mister uma análise crítica sobre estas relações de fragilidade e dominação respectivas.
- Uma vez não disporem de conhecimentos e práticas correspondentes de avaliação, assim como ignorando a importância da interpretação e comunicação dos resultados para os alunos, somada a tradição passiva dos alunos em termos de questionamento dos resultados obtidos, a avaliação tornou-se um instrumento de caráter autoritário, punitivo e de exercício de poder nas mãos de muitos professores, menos o de possibilitar a verificação de quais as mudanças de comportamento ocorridas e como elas ocorrem.

8 - IDENTIFICAÇÃO DE MEDIDAS TOMADAS PARA A MELHORIA DA SITUAÇÃO:

- Reconhece-se que através do estudo, da pesquisa e demais experiências vivenciadas no processo educativo, caracterizados principalmente pela análise crítico-participativa, obtem-se melhorias dos conhecimentos, das atitudes e das habilidades, requeridas e/ou necessárias a uma prática profissional e de cidadania mais apropriadas ao ser humano.

No entanto, nem sempre determinados comportamentos são obtidos nos cursos de graduação ou conseguidos em cursos de reciclagem, atualização e aperfeiçoamento ofertados pela sociedade, visando a reciclagem dos profissionais da área. Desta forma, a intenção das estratégias propostas na situação-problema desta pesquisa-ação, parece-nos ao mesmo tempo, oportunas e relevantes.

Como procura-se analisar como estão ocorrendo as avaliações das aprendizagens dos alunos e as atitudes dos professores frente a este fato, após a fase exploratória e a realização do Seminário, no qual reuniram-se membros da equipe coordenados pelo pesquisador e demais elementos significativos dos grupos interessados e recolhidas as propostas dos participantes, bem como as contribuições de especialistas convidados, bem como aprovadas as diretrizes da pesquisa, convencionou-se que seriam realizados os seguintes eventos como estratégias alternativas de busca de solução para a problemática levantada:

QUANT	EVENTO	LOCAL	PERÍODO
2	FORUNS DE DEBATES	UMUARAMA-UNIPAR	MARÇO/ABRIL/MAIO
5	ENCONTROS DE PROFESSORES E ALUNOS DE MAGISTÉRIO	MOREIRA SALES CRUZEIRO DO OESTE GOIOERÊ ALTÔNIA UMUARAMA	20/04/94 26/04/94 27/04/94 28/04/94 03 e 05/05/94
3	GRUPOS DE ESTUDOS 8(reuniões)	UMUARAMA E CRUZEIRO DO OESTE/Alunos do Magistério	SEMANAL-ABR/MAIO
	Vide abaixo Programação		

- 8.1- DELINEAÇÃO DE TEMAS DO PLANO PARA OS GRUPOS DE ESTUDOS
- 1.<sup>a</sup> - Reflexão sobre as políticas de avaliação - Sociedade e Escola.
  - 2.<sup>a</sup> - A Avaliação, períodos de transição: Punição ou Ajuda?
  - 3.<sup>a</sup> - Avaliação como projeto da Sociedade.
  - 4.<sup>a</sup> - Avaliação escolar uma das "pragas" da Educação
  - 5.<sup>a</sup> - O papel do professor POVO e POLICIAL, no processo da avaliação da aprendizagem.
  - 6.<sup>a</sup> - A avaliação e suas implicações sobre a mudança de comportamento do aprendiz.
  - 7.<sup>a</sup> - A avaliação como projeto que implica, para sua melhoria, na mobilização das reflexões docentes.
  - 8.<sup>a</sup> - A avaliação como processo contínuo e progressivo de verificação e não como MEIO DE CLASSIFICAÇÃO.

9 - PROCEDIMENTOS A SEREM ADOTADOS PARA ASSEGURAR A PARTICIPAÇÃO DOS ENVOLVIDOS E INCORPORAR SUGESTÕES:

A partir das relações estabelecidas com os Núcleos Regionais de Educação de Umuarama e Goioerê, pôde-se garantir o envolvimento dos professores do ensino de 1.º e 2.º Graus dos municípios escolhidos, assim como dos alunos dos cursos de magistério.

Por outro lado, a UNIPAR-Universidade Paranaense-Umuarama, através do seu Departamento de Educação e Filosofia e da Coordenação do Curso de Pedagogia, proporcionou toda a infra-estrutura necessária a realização do SEMINÁRIO, DOS FORUNS e dos GRUPOS DE ESTUDOS e ENCONTRO de Umuarama. A UNIPAR conferirá aos participantes dos eventos realizados, o Certificado de participação gratuitamente, assim como os demais materiais necessários, tais como Retroprojektor, Salão de reuniões, Sala de Vídeo, sonorização e demais dependências.

10 - DETERMINAÇÃO DAS FORMAS DE CONTROLE DO PROCESSO E DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS:

Quanto a realização dos Encontros, serão colhidos depoimentos dos participantes acerca da qualidade dos eventos, bem como lavratura de atas correspondentes e/ou declarações emitidas pelos Núcleos Regionais de Educação envolvidos.

Dos Foruns, registro das conclusões a serem publicadas na Imprensa e demais eventos tais como Congressos, Simpósios... acompanhados das relações de presenças dos participantes.

Os GRUPOS DE ESTUDOS serão realizados em Cruzeiro do Oeste nas dependências do Colégio Estadual Padre Anchieta Ensino de 2.º Grau e em Umuarama, na Sala de reuniões pedagógicas da UNIPAR com alunos e professores do curso de magistério do Colégio Estadual Pedro II - Ensino de 1.º e 2.º Graus.

Ao final dos mesmos também serão colhidas as impressões e ou depoimentos acerca da validade e qualidade das experiências.

- 11 - BIBLIOGRAFIA:  
Bibliografia consultada para elaboração deste projeto
- 11.1 . BLOOM, B. S.; HASTING, J. T. e MADAUS, G.F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar (Trad). São Paulo: Pioneira, 1983
- 11.2 . BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Avaliação e aprimoramento curricular. Brasília: SAN-Artes Gráficas Ltda. 1980. 44 p.
- 11.3 . ENRICONE, Délcia et alli. Planejamento de Ensino e Avaliação. 10 ed. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1975. 306 p.
- 11.4 . GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projeto de Pesquisa São Paulo: Atlas, 1987
- 11.5 . HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem, 2ª ed., São Paulo: Editora Atica, 1991. 159 p.
- 11.6 . LUCKESI, Carlos Cipriano "et alii". Avaliando a Avaliação Brasília: AEC DO BRASIL. 1986. 89 p.
- 11.7 . OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tecnologia Educacional: Teorias da Instrução. 6.ed. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1.975. 136 p.
- 11.8 . PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação Escolar: Um compromisso ético. Curitiba, 1993.
- 11.9 . PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação, Sociedade e Escola: Fundamentos para Reflexão. Curitiba: Imprensa Oficial, 1986.
- 11.10. POPHAM, William James. Avaliação Educacional (Trad). Porto Alegre: Editora Globo, 1983.
- 11.11. ----- Manual da Avaliação: Regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Editora Vozes, 1977. 96p.
- 11.12. SANT'ANNA, Flávia Maria "et alii". Planejamento de Ensino e avaliação. 11.ed. Porto Alegre: Sagra.1988. 307 p.
- 11.13. SILVA, Céres Santos da. Medidas e avaliação em educação. Petrópolis: Vozes, 1992. 219 p.
- 11.14. STUFFLEBEAM, D. Alternativas em avaliação educacional: Um guia de auto ensino para educadores. In: L. R. Bastos, L. Paixão e R.G. Messick (org). Avaliação Educação II: Perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1982.
- 11.15. THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo : Cortez, 1986

**ANEXO VI**  
**FICHA MODELO PARA AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO**

FICHA PANORÂMICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHOS DOS PARTICIPANTES  
EM ATIVIDADES DE SEMINÁRIO

01. O Grupo estava coeso ou desagregado? (Havia um Grupo ou um bando?)
02. Houve no Grupo MAIS cordialidade ou agressões? (Faziam amor ou guerra?)
03. O Grupo evidenciou domínio dos assuntos enfocados e as idéias estavam claras, ou houve equívocos em alguns momentos? (Havia ALGO no ar?)
04. Houve dominação por parte de alguém ou mesmo focos polarizados? (O Grupo estava equilibrado, como?)
05. O Grupo mostrou-se eufórico ou frustrado, estava "tenso" ou "relaxado"? (Havia risos histéricos, falavam baixo ou gritavam?)
06. Houve no Grupo, disciplina lógica ou anárquica? (Havia meras intuições?)
07. Apareceram "tatuagens sociais" ou todos se nivelaram? (Havia "especialistas" monopolizando?)
08. Houve mais cooperação ou competição entre os elementos do Grupo? (Uns venciam os outros?)
09. Houve mudanças do ritmo do trabalho ou o Grupo permaneceu como no início? (Houve evidência de "se assumir riscos"?)
10. O Grupo estava motivado ou displicente, conseguiu a participação dos demais participantes? (Faziam apenas exercícios?).
11. O Grupo exigiu um coordenador ou trabalhou de forma autônoma? (Houve algum BODE EXPIATORIO?)
12. Formaram-se sub-grupos e houve rejeitados? (Houve conversas paralelas em voz baixa?)
13. O Grupo teve produtividade ou nada resultou da discussão e/ou análise? (Foi possível o levantamento de aspectos significativos?)
14. O Grupo se dividiu em dois ou mais partidos? (Houve tomada de posições divergentes e em que sentido?)
15. O Grupo discutiu o TEMA ou os PROBLEMAS discutidos por alguns membros do mesmo? (Houve desvio de percurso?)
16. O vocabulário usado pelo grupo foi correto e a apresentação oral caracterizou-se pela boa dicção, entonação, intensidade, velocidade? (Evidenciou-se vícios de linguagem, "achismos"?...).
17. O Grupo trabalhou com criticidade e ativamente em relação ao tempo disponível, apresentando inclusive conclusões? (Houve necessidade do auxílio do COORDENADOR; alguém solicitou sua intervenção?)
18. O Grupo demonstrou criatividade ou trabalhou com "lugares comuns"? (Evidenciou a busca de NOVOS CAMINHOS?)
19. O Grupo apresentou homogeneidade e/ou heterogeneidade? (Em que sentido?)
20. Que aspecto(s) relevantes o Grupo deixou de analisar, comentar, questionar...? (Foi de propósito, falta de tempo ou de preparação?..)

ESPAÇO PARA COMENTÁRIOS PESSOAIS DO(A) AVALIADOR(A): \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO(A) AVALIADOR(A) \_\_\_\_\_ NOTA: \_\_\_\_\_

**ANEXO VII**

**MODELO DO QUESTIONÁRIO E QUESTÕES PARA ENTREVISTA**

Docente - O professor.

Umuarama, 02 de março de 1.994

Prezado aluno,

Solicito a sua gentil colaboração no sentido de responder o questionário em anexo.

As informações obtidas serão utilizadas em estudo que estou realizando sobre as implicações de uma prática autoritária de avaliação da aprendizagem, com o propósito de obter mudanças de comportamento dos professores em relação a problemática, substituindo-a por uma prática pedagógica Formativa-processual (contínua) e também para que você saiba se conduzir melhor em direção a obtenção de melhores resultados em suas aprendizagens.

A sinceridade de suas respostas é fundamental, visto que os dados que serão analisados no relatório final, deverão refletir com fidelidade a realidade do problema, suas preocupações, opiniões e sugestões.

Antecipadamente agradecemos pela colaboração emprestada, assim como ao cuidado e atenção que dispensar à execução da tarefa.

---

Prof. Nelson Luiz Posseti

#### Vocabulário para melhor compreensão das questões do questionário:

- . Feedback - Realimentação do processo
- . Quadro de referências - Demonstrativo de resultados
- . Diversificação - Ato de diversificar, variar
- . Avaliação Formativa - Propósito de determinar o grau de domínio atingido pelo aluno nos objetivos propostos e realimentar o processo ensino-aprendizagem (durante).
- . Padrões de Desempenho - referem-se a produtos em si mesmo, eliminando ao máximo a interferência do julgador.
- . Caráter Somativo - que tem por objetivo a graduação e certificação do aluno e a pesquisa de efetividade de um currículo, curso ou plano educacional (final).
- . Critérios Subjetivos - referem-se ao julgador que está avaliando.
- . Docente - O professor.

ALUNO(A) \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_  
MUNICÍPIO \_\_\_\_\_ PERÍODO \_\_\_\_\_  
ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

01. Você pode afirmar que os professores, sabem quais são suas responsabilidades quanto a AVALIAR seus alunos, através de provas-testes na medida em que:
- ( ) Adotam uma sistemática de avaliação contínua das experiências e/ou atividades vivenciadas pelos alunos, ao invés de se aterem a uma única avaliação bimestral.
  - ( ) Consideram os vários desempenhos apresentados pelos alunos, durante o bimestre, registrando-os em fichas próprias para servirem como elementos de composição da nota bimestral, eliminando pois, provas-testes ao final do mesmo.
  - ( ) Preferem adotar para a atribuição de notas, os desempenhos apresentados a nível de participação em atividades de grupo e somados aos de auto-avaliação.
  - ( ) Ao submeterem seus alunos a avaliação bimestral, aplicam provas escritas, contendo todos os conteúdos trabalhados, durante as experiências curriculares da Disciplina.
02. Quando após a(s) avaliação(ões) bimestral(is), os alunos em sua maioria, não obtém resultados satisfatórios e questionam seus professores acerca deste fato, que tipo de resposta(s) e/ou atitude(s) presenciam nos mesmos:
- ( ) Os professores se abrem ao diálogo para o questionamento da situação-problema, reconhecendo que provavelmente houve falhas no processo ensino-aprendizagem, que necessita pois de realimentação.
  - ( ) Os professores prometem rever a situação levantada, para o próximo bimestre, alegando que no momento não há nada mais a se fazer.
  - ( ) Ouvem com atenção e interesse as reivindicações, atendendo em particular cada caso, argumentando, ouvindo, justificando e revendo os resultados.
  - ( ) Não levam a sério as reclamações, alegando que os responsáveis pelos resultados indesejados são os alunos; afinal cabe a ele, ensinar, cumprir a carga horária... e não servir de "muro de lamentações".

03. Você reconhece que um amplo e criterioso processo de avaliação, deve embasar-se:
- ( ) Na coleta de dados de todos os desempenhos evidenciados pelos alunos e na análise conjunta (professor-aluno), dos resultados que forem sendo acumulados.
  - ( ) Na consideração e registro de todos os desempenhos apresentados pelos alunos, quer no âmbito cognitivo (conhecimentos), afetivo(atitudes) e psico-motor (hábitos, habilidades...)
  - ( ) Na cobrança sistemática de todos os conteúdos trabalhados, obedecendo o nível de complexidade dos mesmos em relação as questões propostas e o tempo disponível para resolvê-las.
  - ( ) Na diversificação de procedimentos de avaliação, nos quais devem constar, provas escritas(objetivas e subjetivas), trabalhos práticos, relatórios, experiências realizadas, auto-avaliações...
04. Quando o professor realiza em classe, o comentário dos resultados das provas, visando o Feedback necessário, você entende que o faz com o objetivo de:
- ( ) Proporcionar a seus alunos, oportunidade através das quais possam ter um quadro de referências para se situarem em termos de suas aprendizagens.
  - ( ) Oportunizar a seus alunos, dados que possam demonstrar claramente a razão e os porquês de tais resultados.
  - ( ) Obter da parte dos alunos, a aprovação acerca de seu modelo de trabalho e avaliação, na medida em que analisa a propriedade das questões da prova como um todo e das respostas apresentadas pelos alunos.
  - ( ) Proporcionar, se necessário, oportunidades de recuperação aos alunos que apresentam deficiências, assim como de realimentação de seu próprio trabalho (O ensino).
05. Você entende por Avaliação Formativa de caráter processual, aquela em que:
- ( ) Os professores elaboram provas fiéis aos conteúdos trabalhados; as aplicam, as corrigem e fornecem prontamente a seus alunos, os resultados.
  - ( ) Os professores trabalham em função de objetivos estabelecidos e avaliam seus alunos continuamente em termos dos resultados esperados, referindo-os a padrões de desempenhos e promovem, se necessário, a realimentação do processo.
  - ( ) Os professores avaliam de forma contínua, com provas bem dosadas, atribuindo às questões, pesos correspondentes ao nível de complexidade de cada uma.
  - ( ) Os professores elaboram uma prova que exija profundamente as aprendizagens obtidas, de forma a privilegiar aqueles que estudaram prá valer e/ou que saibam realmente.

06. Na maioria das vezes em que foi avaliado(a) bimestralmente, a nota obtida foi o resultado de:
- ( ) Apenas UMA prova-teste de caráter apenas somativo
  - ( ) Pelo menos DUAS oportunidades de avaliação, tais como: trabalhos práticos, lista de exercícios, provas-teste...
  - ( ) Mais de DUAS oportunidades, dentre as quais o professor considerou por exemplo, capacidades de crítica, liderança, criatividade, nível de participação, habilidades...
  - ( ) Várias oportunidades de avaliação, segundo critérios subjetivos do professor e não esclarecidos aos alunos.
07. Quando afetado(a) com a obtenção de resultados inesperados (abaixo das expectativas), a que conclusão chegou, por exemplo:
- ( ) Bem, afinal não estudei mesmo pra valer!
  - ( ) Também pudera, estudar eu estudei, mas o professor "perguntou", "exigiu" na prova coisas que não ensinou!
  - ( ) Que outra coisa poderia ter ocorrido, se os alunos não compreenderam o que o professor desejava na prova!
  - ( ) Bem, até que os resultados poderiam ser melhores, caso o professor concedesse mais TEMPO para que todas as questões fossem respondidas e/ou resolvidas!
08. Quando submetido(a) a atividades de avaliação, os procedimentos geralmente usados pelos professores são:
- ( ) Testes objetivos com questões de múltipla escolha simples.
  - ( ) Testes com questões objetivas e subjetivas para dissertar.
  - ( ) Trabalhos práticos, pesquisas, testes objetivos e/ou subjetivos, com questões variadas e bem formuladas.
  - ( ) Trabalhos práticos e provas subjetivas que, segundo os professores encorajam o aluno a organizar, integrar e exprimir melhor as próprias idéias.
09. Reconhece que a Avaliação da aprendizagem deve caracterizar-se como processo, portanto ALGO importante e necessário desde que:
- ( ) Seja realizada com rigor, de forma a não permitir que nenhum aluno incapaz, obtenha resultados expressivos.
  - ( ) Possibilite a professores e alunos, obterem um quadro de referências sobre suas reais competências, acerca de como ENSINAR e como APRENDER, respectivamente.
  - ( ) Permita ao professor, verificar até que ponto seus alunos estão aprendendo, a partir da análise crítica dos resultados.
  - ( ) Concorra efetivamente para a transição dos alunos de uma série para a outra ou para retê-los em seus respectivos estágios de aprendizagens.

10. Quando o professor faz da avaliação, um instrumento de poder e/ou de punição, ao invés de procedimento para verificar o que os alunos realmente aprenderam:
- ( ) Você entende o quanto é considerado como um "mero número" de chamada.
  - ( ) Você, entende quanto a incompetência docente, se transparece através de tais posturas autoritárias.
  - ( ) Você compreende o quanto ainda existe de ultrapassado na educação, em termos de avaliação da aprendizagem, quando esta presta-se como ARMA ou instrumento de PODER nas mãos do professor.
  - ( ) Você admite que tais professores, ainda não se libertaram dos "ranços" da velha escola da palmatória, das orelhas de burro,...
11. Se o professor cobra numa prova de avaliação, (dez) 10 questões do tipo dissertativa, você:
- ( ) Questiona-se: Será que corrigirá mesmo com rigor as respostas de todas as questões e de todas as provas?
  - ( ) Presume que provavelmente não haverá na correção de todas as questões, o mesmo procedimento criterioso, uma vez que provas subjetivas dificultam a atribuição, com justiça, de graus e são difíceis de serem avaliadas uniformemente.
  - ( ) Conclui que provavelmente aplicou tal prova, por ser este modelo mais fácil de ser elaborado, embora justificado em seu caráter de procurar medir em profundidade, a aprendizagem do aluno.
  - ( ) Reconhece a intenção do professor em avaliar a capacidade de interpretação e organização de idéias de seus alunos, através da seleção dos aspectos mais importantes da aprendizagem.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

**QUESTÕES PROPOSTAS AOS(AS) PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS):**

01. Após ter concluído a respectiva habilitação para o magistério, você sentiu-se preparado(a) para AVALIAR seus alunos, de forma adequada.
02. Hoje, no exercício do magistério, você continua a avaliar seus alunos como geralmente foi avaliado(s) durante seu período de escolaridade. Porquê?
03. Você sente que há algo que necessita aprender a respeito de como melhor avaliar seus alunos, de forma processual (contínua)?.
04. Após ter concluído o curso de Graduação, quais foram as oportunidades em que recebeu treinamento, reciclagem, orientações... acêrca de como avaliar de forma criteriosa, seus alunos e como foram as experiências?
05. Você continua a avaliar seus alunos, usando apenas questões objetivas (por exemplo, de X), ou adota outros modelos de questões, ou prefere ainda, questões subjetivas? Você poderia dar-nos um exemplo?
06. Quando formula questões subjetivas, voce leva em conta que no momento de corrigí-las, deverá adotar determinados critérios, sem os quais sua intenção em avaliar adequadamente, pode correr o risco de não ser correspondida?
07. Como você acha que deveriam ser as avaliações que são propostas aos alunos, em relação as questões, tempo, nível de dificuldade, validade dos conteúdos, etc...
08. Você gostaria de se submeter a um curso de reciclagem sobre a Avaliação da Aprendizagem; Por que?
09. Que recomendações você daria a um(a) recém formado(a) para o magistério, sobre seu compromisso pedagógico em relação à Avaliação da Aprendizagem e do ensino?
10. Você acredita que realmente há professores que usam a avaliação como "Instrumento de Poder"? E como seria isto?
11. Você acha que após aplicada uma avaliação, o professor deve realizar uma realimentação do processo, ou seja: analisar e discutir com os alunos, os resultados obtidos e propor-se a MUDAR, caso os mesmos não tenham correspondido as expectativas? Você age assim? Como faz?

**ANEXO VIII**  
**COMPROVANTES DE REALIZAÇÃO DOS FÓRUNS,**  
**ENCONTROS E GRUPOS DE ESTUDOS**



UNIVERSIDADE PARANAENSE - UNIPAR

RECONHECIDA PELA PORTARIA - MEC Nº 1580, DE 09/11/93 - D.O.U. 10/11/93

MANTENEDORA: ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE ENSINO E CULTURA - APEC

# CERTIFICADO

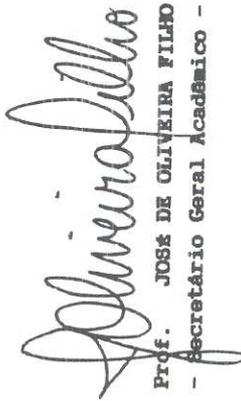
*Certificamos que*

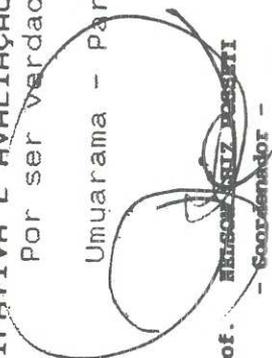
**NELSON LUIZ POSSETI**

participou e coordenou o "I FORUM SOBRE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM", realizado no dia 06 de novembro de 1.993, promovido pelo DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, juntamente com a FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UMUARAMA, com os seguintes temas: "AVALIAÇÃO PARA REALIZAÇÃO, AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PODER, AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E AVALIAÇÃO ILUMINATIVA".

Por ser verdade, firmamos o presente.

Umuarama - Paraná, 01 de março de 1.994.

  
Prof. JOSÉ DE OLIVEIRA FILHO  
- Secretário Geral Acadêmico -

  
Prof. NELSON LUIZ POSSETI  
- Coordenador -

  
Prof.ª MARIA APARECIDA MONTEIRO DA SILVA  
- Diretora -

REGISTRO n.º 077  
LIVRO n.º 001  
FOLHAS n.º 015  
CARGA HORÁRIA: 10h/a.



**UNIPAR**  
UNIVERSIDADE PARANAENSE

# UNIVERSIDADE PARANAENSE - UNIPAR

RECONHECIDA PELA PORTARIA - MEC Nº 1580, DE 09/11/93 - D.O.U. 10/11/93

MANTENEDORA: ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE ENSINO E CULTURA - APEC

# CERTIFICADO

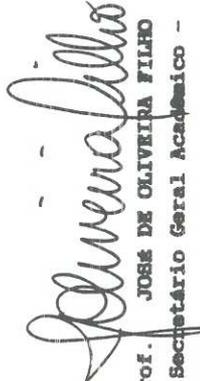
*Certificamos que*

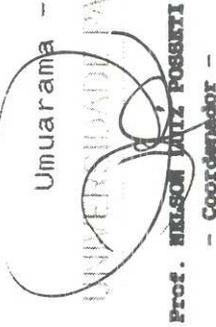
**NELSON LUIZ POSSETI**

participou do II FORUM SOBRE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, COM o tema: "**O DISCURSO AUTORITÁRIO NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO**", realizado no dia 05 de abril de 1.994, promovido pelo DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E HISTÓRIA, juntamente com a FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UMUARAMA, sob a coordenação do Professor NELSON LUIZ POSSETI.

Por ser verdade, firmamos o presente.

Umuarama - Paraná, 23 de junho de 1.994.

  
Prof. JOSÉ DE OLIVEIRA FILHO  
- Secretário Geral Acadêmico -

  
UNIVERSIDADE PARANAENSE  
Prof. NELSON LUIZ POSSETI  
- Coordenador -

  
Prof.ª MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA ROQUEIRA  
- Diretora -

REGISTRO n.º 058  
LIVRO n.º 001  
FOLHAS n.º 028-V  
CARGA HORÁRIA: 10h/a.



**UNIPAR**  
UNIVERSIDADE PARANAENSE

# UNIVERSIDADE PARANAENSE - UNIPAR

RECONHECIDA PELA PORTARIA - MEC Nº 1580, DE 09/11/93 - D.O.U. 10/11/93

MANTENEDORA: ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE ENSINO E CULTURA - APEC

# CERTIFICADO

*Certificamos que*

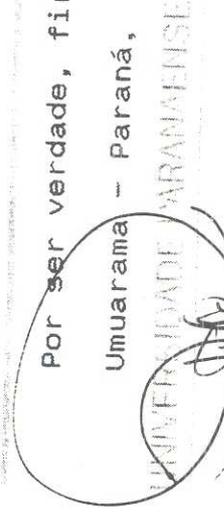
**NELSON LUIZ POSSETI**

participou do III FORUM SOBRE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, com o tema "**AVALIAÇÃO FORMATIVA = Compromisso Pedagógico**", realizado no dia 18 de maio de 1.994, promovido pelo DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E HISTÓRIA, juntamente com a FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UMUARAMA, sob a coordenação do Professor NELSON LUIZ POSSETI.

Por ser verdade, firmamos o presente.

*Oliveria Filho*  
Prof. JOSÉ DE OLIVEIRA FILHO  
Secretário Geral Acadêmico -

Umuarama - Paraná, 23 de junho de 1.994.



Prof. NELSON LUIZ POSSETI  
- Coordenador -

*M. Colquhoun*  
Prof.ª MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA ROQUEIRA  
- Diretora -

REGISTRO n.º 058  
LIVRO n.º 001  
FOLHAS n.º 030  
CARGA HORÁRIA: 10h/a.



# ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE GOIOERÊ

## D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos para os devidos fins que durante a I fase do Programa Estadual de Avaliação Escolar do Estado do Paraná, foi realizado no município de Goioerê em 27 de Abril, um Encontro com Professores e alunos do Magistério do Colégio Estadual Duque de Caxias, Diretores e Supervisores do município e componentes da Equipe de Ensino do Núcleo Regional da Educação de Goioerê.

Esse encontro que contou com um total de 192 participantes teve como palestrista o professor Nelson Luiz Possetti da UNIPAR - Umuarama - Paraná.

Por ser expressão da verdade firmamos a presente.

Goioerê, 17 de Maio de 1.994.

  
ENEDINA MARTINS SENA  
Chefe N.R.E. - Goioerê  
Dec. n.º 2.119/93



# ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE GOIOERÊ

## DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que foi realizado no Município de Moreira Sales, no dia 20 de abril de 1.994, o I Encontro sobre Avaliação Escolar, cujo tema Repensando a Prática da Avaliação teve como palestista o Professor Nelson Luiz Posseti da UNI-PAR - PR.

Esse encontro contou com a presença de professores do Município, alunos do Curso de Magistério e professores pertencentes a Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Goioerê, num total de 210 participantes.

Por ser expressão da verdade, firmamos a presente.

Goioerê, 16 de maio de 1.994.

  
Eneida Martins Seno  
Chefe N. R. E. Goioerê  
Dec. n.º 2.119/93

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMUARAMA

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Sr. NELSON LUIZ POSSETI, professor da UNIPAR, atendendo ao Convite da Coordenação dos Cursos de Magistério, deste N.R.E., dirigiu os Grupos' de Encontro para Alunos do Magistério, dos municípios de Cruzeiro do Oeste e Umuarama, durante o mês de maio.

Na oportunidade, o professor orientou a discussão sobre o tema Avaliação, visando transformar a Avaliação de prática autoritária para promover a democratização do ensino.

A realização dos grupos com alunos faz parte da programação, a nível regional, do Programa Estadual de Avaliação, tendo como objetivo preparar os futuros professores dentro de uma nova perspectiva de Avaliação.

Por ser esta a expressão da verdade, firmamos a presente.

Umuarama, 14 de junho de 1.994



  
AUGUSTO GAIOSKI  
Chefe do N.R.E.UMUARAMA



Ofício nº 021/94

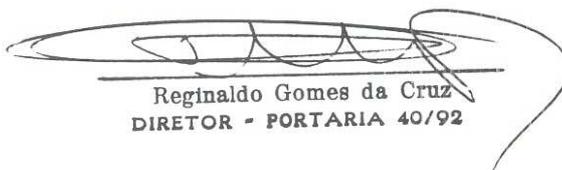
Umuarama, 13 de maio de 1994.

Prezado Senhor

Vimos pelo presente manifestar à Vossa Senhoria nossos agradecimentos pela valiosa participação no Encontro sobre Avaliação Escolar realizado neste Colégio dia 11 de maio, que muito contribuiu para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Sem mais para o momento, reiteramos nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente



Reginaldo Gomes da Cruz  
DIRETOR - PORTARIA 40/92

Ilmo. Sr.  
Nelson Luiz Posseti  
DD. Diretor da FACISU - UNIPAR  
Umuarama- Pr.

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMUARAMA

D E C L A R A Ç Ã O

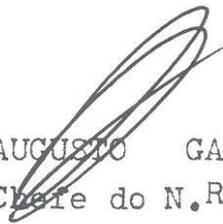
Declaramos para os devidos fins que o Sr. NELSON LUIZ POSSETI, professor da UNIPAR, atendendo à Solicitação dente N. R.E., proferiu palestra abordando o tema Acaliação, para professores da rede estadual de ensino de 1º e 2º Graus do Colégio Estadual Monteiro Lobato e Colégio Estadual José Balan, deste município.

A participação do professor contribuiu na execução do Programa Estadual de Avaliação a nível regional, possibilitando a discussão do assunto com maior segurança, fornecendo elementos para a reflexão e implantação de uma proposta comprometida com o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Por ser esta a expressão da verdade, firmamos a presente.

Umuarama, 14 de junho de 1.994



  
AUGUSTO GAIOSKI  
Chefe do N.R.E.UMUARAMA



# PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO OESTE

Estado do Paraná

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCACAO CULTURA E ESPORTE

CRUZEIRO DO OESTE, 21 de FEVEREIRO DE 1.994

OF. No.040 /94

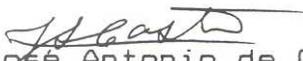
PREZADO SENHOR :

Vimos através deste externar nossos sinceros agradecimentos pela ilustre presença de V.S. na abertura do Ano Letivo, a brilhante atuação na palestra ministrada trazendo grande entusiasmo pela Educação .

As emoções que estimularam a todos os nossos participantes foi todo mérito de V.S., competência e trabalho, possibilitando ampliação nos nossos conhecimentos, ensejando um futuro melhor para a Educação do nosso município.

Na certeza de contarmos sempre com o elevado espírito de colaboração, apresentamos nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente

  
José Antonio de Castro  
Prefeito Municipal

  
Maria da Penha Poubel Rocha Pombo  
Secretaria Municipal da Educação

Ilmo. Senhor

**NELSON POSSETTI**

M.D.Diretor da FACISU

Umuarama.

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMUARAMA

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos para os devidos fins que o Sr. NELSON LUIZ POSSETI, professor da UNIPAR, atendendo à Solicitação deste N. R. E., proferiu palestra abordando o tema Avaliação, para professores da rede Estadual de ensino de 1º e 2º Graus no município de Cruzeiro do Oeste.

A participação do professor contribuiu na execução do Programa Estadual de Avaliação a nível regional, possibilitando a discussão do assunto com maior segurança, fornecendo elementos para a reflexão e implantação de uma proposta comprometida com o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Por ser esta a expressão da verdade, firmamos a presente.

Umuarama, 14 de junho de 1.994.



  
AGUSTO GAIOSKI  
Chefe do N. R. E. UMUARAMA

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMUARAMA

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Sr. NELSON LUIZ POSSETI, professor da UNIPAR, atendendo à Solicitação deste N. R. E., proferiu palestra abordando o tema Avaliação, para professores da rede Estadual de ensino de 1º e 2º Graus no município de Altônia.

A participação do professor contribuiu na execução do Programa Estadual de Avaliação a nível regional, possibilitando a discussão do assunto com maior segurança, fornecendo elementos para a reflexão e implantação de uma proposta comprometida com o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Por ser esta a expressão da verdade, firmamos a presente.

Umuarama, 14 de junho de 1.994.



AGUSTO GAIOSKI  
Chefe do N. R. E. UMUARAMA

Colégio Est. Lúcia A.O.Schoffen-Ens. 1º Grau Reg. e Supl. e 2º Grau  
Altônia Paraná

Ofício nº 26/94

Altônia, 12 de maio de 1994

Prezado Professor

Através deste, queremos externar a Vossa Senhoria nossos sinceros e efusivos agradecimentos pela brilhante palestra proferida aos professores, pais e alunos deste Colégio sobre Avaliação Escolar, cujo conteúdo serviu para elucidar as dúvidas existentes sobre o assunto; contribuindo, principalmente, como incentivo aos pais no acompanhamento do processo da aprendizagem de seus filhos.

Na expectativa de poder contar com seu apoio e atenção numa próxima oportunidade, subscrevemo-nos, enviando protestos de consideração e respeito.



IVONE DE ALMEIDA PERON  
DIRETORA - RES. 3930/93  
R. S. 625.703-8

Ilmº Sr.

Professor Nelson Luiz Possetti

D D. Diretor da FACISU

Umuarama - Paraná

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo : Moraes, 1980.
- FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis, Rio de Janeiro :Vozes, 1972.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1986
- ESTADO DO PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Avaliação Escolar : Um Compromisso Ético. Curitiba, 1993
- SAUL, Ana M. Avaliação emancipatória : desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.
- ENRICONE, Delcia et alii. Planejamento de Ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1975.
- BLOOM, B. et alii. Handkbook on formative and somative evaluation of student learning. New York, McGraw Hill Co., 1971.
- TYLER, R. N. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Valandeo. Porto Alegre : Globo, 1974.
- AIRASIAN, P. W.; WOLF, R. M.; HALLER, E. J. Avaliação Educacional Org. Bastos, L. da R., Paixão, L; MESSICK. Petrópolis : Vozes, 1977.
- LANDSHEERE, Gilbert. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra : Almedina, 1976.
- PRADO, José do Prado. Didática geral: fundamentos, planejamentos, metodologia, avaliação. São Paulo : Atlas, 1985.
- MEDEIROS, Ethel B. Manual de Medidas e Avaliação na Escola e na Empresa. Rio de Janeiro : Ed. Rio, 1976.
- OLIVEIRA, I. B. A. Tecnologia Educacional - teorias da Instrução. Petrópolis : Vozes, 1976.
- ESTADO DO PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação 33/87.
- MARQUES, S. J. A aula como processo: um programa de auto ensino. Porto Alegre : Globo, 1978.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação educacional escolar. Para além do autoritarismo. In Revista de Educação AEC. pag. 23 a 37, Brasília : 1986. AEC DO BRASIL, 1992
- LUCKESI, Carlos Cipriano "et alii". Avaliando a Avaliação Brasília: AEC DO BRASIL. 1986. 89 p.
- Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? Brasília : V CBE. 2-5/8.1988.
- WASCHOWICZ, Lílian Anna. O método dialético na didática. Campinas São Paulo : Papyrus, 1989.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro, Franciso Alves, 1975
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo : Cortez, 1983.

BOTH, Ivo José. Da verificação à avaliação da aprendizagem : Processos antagônicos. Ponta Grossa : UEPG, 1992.

VIANA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola - Um desafio ao educador. São Paulo : EPU, 1986.

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Prática de Ensino: Formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1973.
- AIRASIAN, P. W.; WOLF, R. M.; HALLER, E. J. Avaliação Educacional Org. Bastos, L. da R., Paixão, L; MESSICK. Petrópolis : Vozes, 1977.
- ALVIA, John & ISSELDYKE, James E. Avaliação : Em educação especial e corretiva. São Paulo : Ed. Manole Ltda. 1991.
- Anais do Seminário Magistério para as séries iniciais do ensino de 1.º Grau. Curitiba : FUNDEPAR, 1983.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do Trabalho Científico. São Paulo : Atlas, 1993.
- Atas do Encontro Nacional de Prática de Ensino. USP, SP. fev. 1983.
- Atas do 3.º Seminário a Didática em Questão. USP, SP. Fev. 1985.
- BASTOS, Lilia da Rocha et alli. Avaliação Educacional. Petrópolis RJ: Ed. Vozes. 1977.
- BLOOM, B. S.; HASTING, J. T. e MADAUS, G.F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar (Trad). São Paulo: Pioneira, 1983
- BOTH, Ivo José. Da verificação à avaliação da aprendizagem : Processos antagônicos. Ponta Grossa : UEPG, 1992.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro, Franciso Alves, 1975
- CARBOSA Filho, Manuel. Introdução à pesquisa: métodos, técnicas e instrumentos. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1980
- CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da pesquisa. São Paulo : MacGraw-Hill do Brasil. 1978.
- CERVO, Amado Luiz. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. 3.ª ed. São Paulo : Mac Graw-Hill do Brasil, 1983.
- COSETE, Ramos. Engenharia de Instrução : Materiais de ensino e avaliação. Rio de Janeiro : Bloch, FENAME, 1981.
- D'ANTOLA, Arlette. A observação na avaliação escolar. São Paulo: Ed. Loyola. 1976.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 2.ª ed. São Paulo : Atlas, 1989.
- ESTADO DO PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação 33/87.
- ENRICONE, Délcia et alii. Planejamento de Ensino e Avaliação. 10 ed. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1975. 306 p.
- FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. São Paulo : Atlas, 1993.
- FREIRE, P. Conscientização : teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo : Moraes, 1980.

- FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis, Rio de Janeiro :Vozes, 1972.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo : Cortez, 1983.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo : Atlas, 1987.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. & SOUZA, Clarilza Prado. A prática da avaliação. São Paulo : Cortez & Moraes. 1979.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem 2ª ed., São Paulo: Editora Atica, 1991. 159 p.
- LANDSHEERE, Gilbert. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra : Almedina, 1976.
- Leituras para repensar a prática educativa. Oswaldo Alonso Rais, Coordenador. Porto Alegre : Sagra, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo : Cortez, 1992.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação educacional escolar. Para além do autoritarismo. In Revista de Educação AEC. pag. 23 a 37, Brasília : 1986. AEC DO BRASIL, 1992
- . Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez Editora. 1990
- . Avaliação do aluno alunos : a favor ou contra a democratização do ensino? Brasília : V CBE. 2-5/8.1988.
- LUCKESI, Carlos Cipriano "et alii". Avaliando a Avaliação Brasília: AEC DO BRASIL. 1986. 89 p.
- MARQUES, S.J. A aula como processo: um programa de auto ensino. 5 ed. Porto Alegre : Globo, 1978.
- MARTINS, José do Prado. Didática Geral : fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo : Atlas, 1985.
- MEDEIROS, B.E. Provas Objetivos : Técnicas de Construção. 5 ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- . Manual de medidas e avaliação na Escola e na Empresa. Rio de Janeiro : Ed. Rio. 1976.
- NOVAIS, Maria Helena. Psicologia Escolar. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1982.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Tecnologia Educacional: Teorias da Instrução. 6.ed. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1975. 136 p.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP : Papyrus. 1992.
- PRADO, José do Prado. Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo : Atlas, 1985.
- POPHAM, William James. Avaliação Educacional (Trad). Porto Alegre: Editora Globo, 1983.
- Manual da Avaliação: Regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis: Editora Vozes, 1977 . 96p.
- Repensando a didática colaboradores Antonia Osima Lopes... (et al.); coord.ª Ilma Passos Alencastro Veiga. Campinas, SP:

- Papirus. 1991.
- RUDIO, Fraz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica Petrópolis : Vozes. 1986.
- SANT'ANNA, Flávia Maria "et alli". Planejamento de Ensino e avaliação. 11.ed. Porto Alegre: Sagra.1988. 307 p.
- SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D. Avaliação Educacional II. : Petrópolis, Vozes, 1978.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória, Desafio à teoria e a Prática de Avaliação e Reformulação de currículo. São Paulo : Cortez Editora, 1991.
- SILVA, Céres Santos da. Medidas e avaliação em educação. Petrópolis: Vozes, 1992. 219 p.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. Valores em Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro : Ed. Vozes Ltda. 1986.
- STUFFLEBEAM, D. Alternativas em avaliação educacional: Um guia de auto ensino para educadores. Petrópolis: Vozes, 1982.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo : Cortez, 1986
- TRUJILLO Ferrari, Alfonso. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo : MacGraw-Hill do Brasil, 1982.
- TURRA et alli. Planejamento de Ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- TYLER, R. N. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Valandeo. Porto Alegre : Globo, 1974.
- VIANA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola - Um desafio ao educador. São Paulo : EPU, 1986.
- VEIGA, Ilma Pessoa Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP. 1989.
- WASCHOWICZ, Lílilan Anna. O método dialético na didática. Campinas São Paulo : Papirus, 1989.