

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DO CEFET – PI: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

HELENILDES MARIA DE ALBUQUERQUE BATISTA

**TERESINA – PIAUÍ
2007**

HELENILDES MARIA DE ALBUQUERQUE BATISTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DO CEFET – PI: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas.

Orientação: Profa. Dra. Carmesina Ribeiro Gurgel

**TERESINA – PIAUÍ
2007**

B 326p. BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque

A prática pedagógica dos professores do ensino médio do CEFET – PI: desvelando concepções de avaliação da aprendizagem. / Helenildes Maria de Albuquerque Batista. Teresina: 2007
153fls.

Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Prática Pedagógica. 2. Professor – Formação Continuada. I. Título

CDD – 370.71

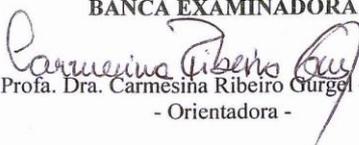
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

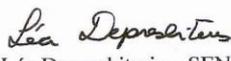
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO
CEFET – PI: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

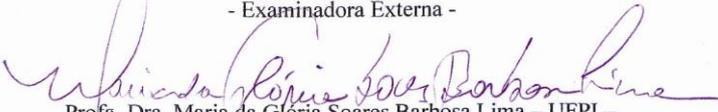
Helenildes Maria de Albuquerque Batista

Dissertação de Mestrado Aprovada em Teresina – PI, 30 de novembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Carmesina Ribeiro Gurgel – UFPI –
- Orientadora -


Profa. Dra. Léa Depresbiteris – SENAC/SP
- Examinadora Externa -


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – UFPI –
- Examinadora Interna -


Profa. Dra. Antonia Edna Brito – UFPI –
- Examinadora (Suplente) -

“A avaliação é reconhecidamente um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da Pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico da ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras.”

Sacristán (1998, p.295)

DEDICATÓRIA

À memória de três pessoas queridas:

Minha mãe, Helena de Albuquerque Silva, minha primeira professora, que me transmitiu o gosto de ser professora.

Meu pai, Leonides Tomaz da Silva, para quem a educação dos filhos estava em primeiro lugar.

Meu dileto irmão, Deusdedith Albuquerque Tomaz da Silva, que, ceifado prematuramente de nosso convívio, ainda participou conosco da alegria pela aprovação na seleção deste Mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, minha fortaleza e meu refúgio em todos os momentos da vida, principalmente, nas dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, porto seguro com que sempre posso contar, especialmente minhas irmãs, Helenita e Rita, minha cunhada Lúcia e minha prima-irmã Maria Helena Madeira Nunes (*in memoriam*).

A meus filhos Erick, Marcello e Karina pela compreensão das minhas ausências e pelo carinho que me dispensaram, revigorando minhas forças.

Ao Josias pela grande ajuda, pelo apoio incondicional.

À Coordenação do Curso de Mestrado em Educação, na pessoa da Profa. Dra. Ivana Maria de Lopes Ibiapina, pelo jeito acolhedor para com os mestrandos.

À Profa. Dra. Carmesina Ribeiro Gurgel, por acreditar nas possibilidades de realização desse trabalho.

À Profa. Dra. Léa Depresbiteris, expoente em avaliação educacional, pela gentileza em participar de minha banca examinadora.

À Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Profa. Dra. Antonia Edna Brito e Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, pelas sugestões prestadas por ocasião do exame de qualificação.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pelos conhecimentos repassados, e, em especial, à Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela solicitude e disponibilidade dispensadas.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, na pessoa de seus/suas funcionários/as, pela presteza com que sempre nos atendeu.

Aos colegas do curso, pela convivência solidária ao compartilhar as apreensões, ansiedades, pelas ricas trocas de experiências e, enfim, pela sua amizade.

Ao Diretor Geral do CEFET – PI, pelo apoio à realização deste estudo.

Aos professores do CEFET-PI, meus colegas, pela solicitude com que participaram do trabalho, sentimento extensivo aos alunos-colaboradores da pesquisa. De forma muito

especial aos colegas mestrandos João Pedro e Socorro Lopes pelo apoio, e à Dinalva Clara pela riquíssima contribuição de seu trabalho para esta dissertação, notadamente na construção do Capítulo I, no que se refere à metodologia aplicada.

À Profa. MSc. Maria do Socorro Neiva Nunes do Rêgo, Profa. MSc. Osima Lopes, Profa. MSc. Edna Nascimento, Profa. MSc. Josenildes Batista de Lima, Prof. Dr. Antonio José Gomes, Profa. Rosa Guimarães e Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim pela leitura crítica e sugestões deste trabalho ainda em seu projeto.

À Profa. MSc. Soraia Oliveira Cunha Silva, cujo trabalho serviu de suporte na construção do Item 2.2 do Capítulo II desta dissertação.

A minhas amigas, que tão bem souberam compreender minhas ausências de seus convívios.

Às colegas Marilene Araújo, Lígia Ribeiro Santos, Maria César e a grande amiga Sandra Vasconcelos Ramos, pela ajuda dispensada.

A todos aqueles que contribuíram de boa vontade fornecendo subsídios para a realização deste trabalho, especialmente os funcionários do CEFET-PI.

Ao Ezequiel Lopes, ao Álvaro Araújo, ao Vitor José Batista, e, especialmente, ao Daniel Veras, pela valiosa ajuda na digitação dos dados, como também ao Fernando Ramos pela prestimosa ajuda na transcrição das entrevistas. À Isabela Lima, pelo apoio técnico.

RESUMO

O presente estudo buscou caracterizar a prática avaliativa dos professores do ensino médio a fim de analisar as concepções que dela emergem e sua manifestação no ensino. Nesse sentido, entendemos as concepções de avaliação como aspectos subsidiários de uma determinada forma de trabalho pedagógico, que inclui metodologia, relação professor-aluno e concepção de aprendizagem. Para realizar o estudo, optamos como percurso metodológico pela pesquisa qualitativa contemplando a modalidade estudo de caso. No processo de coleta de dados, utilizamos o questionário, a entrevista, a observação indireta e produção de textos relacionados à avaliação da aprendizagem, que tomou por base uma audição em CD sobre a temática. A pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos 15 (quinze) professores que atuam no ensino médio do CEFET-PI e 91 (noventa e um) alunos da 1ª a 3ª série daquele nível de ensino. Do ponto de vista teórico-conceptual tomamos como referência os estudos de Hoffmann (1996b, 2001), Hadji (1994) e Luckesi (1996) por proporem que a avaliação esteja em função do processo de desenvolvimento dos aprendizes e não em função da mensuração do produto da aprendizagem, e, que a concepção do professor esteja pautada nas teorias de aprendizagem que propiciem a realização de intervenções didático-pedagógicas, a partir da avaliação, a fim de promover esse desenvolvimento. A análise de dados permitiu constatar a coexistência de duas concepções contraditórias. Uma, chamada avaliação tradicional, predominante, em que o professor se coloca como aquele que ensina, e o aluno, como um ser passivo, que aprende, à luz de uma abordagem que usa a “medida” através de uma prova que atribui uma nota, que, por si só, não produz dados suficientes para rever ou reformular o processo, se necessário for. Em contraposição a esse enfoque emerge, do discurso de alguns docentes, a avaliação construtivista-interacionista na qual o professor faz diagnóstico, é mediador da aprendizagem do aluno e utiliza vários instrumentos de avaliação. Constatamos, ainda, que os professores vêem sua prática pedagógica como um *forum* legítimo de produção de saberes, e não reconhecem a qualidade teórica do curso de graduação, relativamente à avaliação da aprendizagem, o que resulta em dificuldades de compreensão conceitual para operacionalização dessa avaliação, na qual utilizam estratégias simples para a resolução de problemas emergentes da prática. Nesse sentido, mediante ação reflexiva, revelam que assumem, quase que solitários a responsabilidade da formação continuada propiciada pela própria instituição ou não. Diante dessa realidade, consideramos pertinente a continuação no CEFET-PI, de um projeto de intervenção reflexivo-pedagógica na dimensão coletiva, que possa contribuir, tanto no ensino, quanto especificamente na avaliação, para redimensionamento das concepções docentes, como possibilidade de compreensão sobre o novo para melhor lidar com as inovações nesse campo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Prática pedagógica. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study has the object of characterizing the evaluation practices of high school teachers so as to analyze the concepts that come from them and their teaching manifestations. In this sense, we understand the ideas of the subsidiary aspects of the evaluation of a certain form of pedagogic work that include methodology, teacher-student relationship and the concept of learning. To carry out the study, a qualitative study in the methodological way was chosen to ponder the case study model. In the process of collecting data, a questionnaire, an interview, indirect observation and text production related to learning evaluation were used. The basis of the study was a talk on a video about the theme. The study had 15 (fifteen) participants who were teachers that work in the high school level at CEFET-PI and 91 (ninety-one) students from the 1st to the 3rd levels of that school. From the conceptual-theoretic point of view, the references used were the works of Hoffmann (1996b, 2001), Hadji (1994), Luckesi (1996) which propose that an evaluation is a function of the learning and development process of the learners and not a function of the measurement of the product of learning. The references state that the concepts of the professor should be based on the theories of learning that help the pedagogical-didactic interventions, starting with the evaluations so as to promote this development. A traditional evaluation, that is predominant, one in which the teacher puts him/herself as the one who teaches and the student as a passive being who learns, uses an approach with a “measurement” through a test where a grade is given. This, by itself, does not produce enough information to review or reform the process, if necessary. On the other hand of this emphasis, there emerges the subject discussion, the interactions-constructivist evaluation in which the teacher makes a diagnosis, is the mediator of the learning of the student and uses several evaluation instruments. We were also able to verify that the teachers see their pedagogic practice as a legitimate forum to produce knowledge and do not recognize the theoretic quality of undergraduate courses, relative to the evaluation to learning. This results in difficulty of conceptual comprehension for the working of this evaluation that uses simple strategies for the solutions of problems that appear in practice. In this sense, by means of reflexive action, the teachers show that they assume almost alone the responsibility for the formation of the student proposed or not by the institution. Faced with this reality, we consider the implantation of a project of reflexive-pedagogic intervention in the collective dimension at CEFET-Pi necessary both in teaching as well as and especially in the evaluations to redirect the staff concepts as a possibility of understanding the new so as to better work with the innovations in this area.

KEY WORDS: Learning evaluation. Evaluation concepts. Pedagogic practices. Teaching-learning process.

LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS

Quadro 01 – Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional	24
Quadro 2 – Perfil das turmas.	25
Figura 01 – Modelo de concepção	39
Figura 02 – Modelo de avaliação de currículo, segundo Tyler.....	43
Figura 03 – Categorias do estudo.....	57
Figura 04 – Rede semântica sobre concepção de avaliação.	59

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROTEC – Programa de Melhoria do Curso Técnico

CNMT – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

CHT – Ciências Humanas e suas Tecnologias

LCT – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	19
1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	19
1.2 Conhecendo a escola pesquisada.....	21
1.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	23
1.4 O processo de coleta de dados	25
1.4.1 Aplicação de questionários	26
1.4.2 Uso de entrevistas semi-estruturadas.....	26
1.4.3 Produção de textos.....	27
1.5 O processo de análise dos dados.....	28
CAPÍTULO II.....	31
AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	31
2.1 As concepções educacionais e as propostas avaliativas	32
2.1.1 Abordagem inatista/gestaltista.....	33
2.1.2 Abordagem behaviorista/comportamentalista	34
2.1.3 Abordagem interacionista/construtivista	34
2.1.4 Abordagem sociointeracionista/socioconstrutivista	35
2.2 Concepção: reflexo sobre conhecimentos docentes e prática pedagógica	36
2.3 Concepções de avaliação da aprendizagem: percurso histórico	40
2.4 Concepções de avaliação: base construtivista/socioconstrutivista	47
DESVELANDO A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET – PI.....	55
3.1 Categoria 01 - Concepções de avaliação da aprendizagem.....	57
3.1.1 Perspectiva docente	58
3.1.2 Perspectiva discente.....	62

3.2. Categoria 02 - Caracterização da Prática Avaliativa no CEFET-PI.....	66
3.2.1 Finalidades da avaliação e instrumentos avaliativos	67
3.2.2 Dificuldades emergentes da prática avaliativa e estratégias de resolução.....	71
3.3 Categoria 03 - A Avaliação da Aprendizagem na Interface com a Formação Docente .	77
3.3.1 Formação inicial e formação continuada.....	78
3.3.2 Formação do professor e desafios da prática avaliativa	84
3.4 Categoria 04 - Contribuição da Avaliação para a Aprendizagem	86
3.4.1 Perspectiva docente	87
3.4.2 Perspectiva discente.....	89
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	104
APÊNDICE A	105
APÊNDICE C	109
APÊNDICE D	111
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	111
APÊNDICE E.....	112
TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	112
APÊNDICE F	130
ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA DOS TEXTOS.....	130
PRODUÇÃO DOS TEXTOS.....	131
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

Se realmente entendemos o problema, a resposta virá dele, porque a resposta não está separada do problema.

Krishnamurti

O mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial/pós-mercantil, ora de modernidade tardia - caracteriza-se por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos nova consciência em uma época de incertezas e mudanças em que os valores são ambivalentes. (MORIN, 2000).

Essas mudanças de que fala o autor estão inseridas em um quadro mais amplo de transformações no cenário econômico e político-cultural da realidade atual. E que se destaca a convivência com novas tecnologias de comunicação e informação e a lógica dos espaços e tempos virtuais, que se apresentando como um conjunto de competências requeridas para inserção num mundo globalizado, busca um novo profissional e um novo cidadão capaz de absorver as linguagens e formas de como construir conhecimento, bem como produzir bens e serviços para atender às exigências da sociedade moderna. Similarmente à crise do final do século passado, as características dessa sociedade são apontadas por Frigotto (1995) como moldes de recomposição do sistema capitalista, que configurando uma virada no interior do seu modo de produção, intensifica a busca de conhecimento e fornece um nível de informação jamais visto.

Nesse processo, impõem-se demandas que buscam adequar a educação às exigências de um mercado cada vez mais especializado, sugerindo o desenho de um circuito integrado que envolva os avanços tecnológicos, o novo modelo de desenvolvimento e a produção do conhecimento. Os professores se vêem desafiados em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de forma a ajudar os educandos a desenvolverem a capacidade cognitiva e habilidades imprescindíveis para a ação e interação sociocultural no contexto complexo e mutável da sociedade da informação e do conhecimento.

Nesse sentido, emerge a compreensão de que educar, escolarmente considerando, transcende à mera ação de transmissão e de memorização de conteúdos na condição de certezas inquestionáveis. Requer e implica, diante dessas novas circunstâncias, compreender e vivenciar o exercício da reflexividade e interação docente e discente em relação aos conhecimentos construídos e trabalhados em sala de aula. Implica, de igual modo, a emergência de implementar uma proposta de educação que possa efetivar uma constante integração teoria-prática, problematização dos conteúdos e resolução de situações - problema durante todo o processo educacional, e especificamente na educação básica de nível médio, que tem como uma das finalidades, segundo a LDB 9.394/96, a preparação do educando para continuar aprendendo, tendo em vista a sua adaptação com flexibilidade a novas condições de ocupação e/ou aperfeiçoamento posteriores.

Como a LDB define que o componente metodológico do ensino médio “adotará metodologia de ensino e de avaliação que estimule a iniciativa dos estudantes” (op.cit., art.36, inciso II), o papel dos docentes, como mediadores, principalmente neste nível de ensino, é de extrema relevância no sentido de articular uma modalidade de ensino e de avaliação que garanta a preparação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, em oposição à memorização, à fragmentação de conteúdos, sem significado para os educandos. Nesse sentido, os PCN’s propõem:

no nível do Ensino Médio, a formação geral, [...], o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.1, p.14)

Ao observamos, no entanto, a realidade de uma sala de aula, constatamos situações em que a atividade escolar é de mera reprodução, tanto no que diz respeito ao aluno quanto no que se refere ao professor. A ação pedagógica acontece não através de uma relação interativa, mas autoritária, diretiva, em que a idéia de construção do conhecimento está atrelada ao processo de depositá-lo nos educandos, numa mera reprodução do saber, sendo o educando considerado um receptáculo vazio, em cuja mente o professor coloca verdades absolutas (FREIRE, 1975). Dessa forma, ainda é comum encontrarmos em pleno século XXI, na sociedade da comunicação, um ambiente escolar em que os alunos assistem passivamente a aulas expositivas como espectadores, protagonistas de um processo que não lhes permite agir como sujeitos. O conteúdo estudado, muitas vezes, encontra-se desvinculado da realidade,

sem nenhum elo com as diferentes linguagens em circulação no mundo moderno, conforme Rêgo (2002).

Considerando-se que a maneira como o professor ensina guarda vínculo com a maneira como ele avalia, ou seja, o ensino e avaliação são imbricados, na modalidade escolar acima referida, a avaliação consiste em o aluno reproduzir igualmente as informações recebidas. Nesse sentido, a avaliação apresenta-se igualmente como um processo dicotomizado do ensino-aprendizagem, realizada em momentos estanques, descaracterizando a sua realidade, quando o propósito é promover o crescimento do educando, em que a avaliação do ensino-aprendizagem não pode deixar de integrar a dinâmica da sociedade contemporânea, para viabilizar a operacionalização de um ensino contextualizado.

Assim, concordamos com Mc Donald (2002) ao ressaltar que a forma como a avaliação vem sendo realizada denota que ainda há uma falta de entendimento, tanto no que diz respeito à sua função, como à sua operacionalização, uma vez que o processo é usado, acentuadamente, para fins classificatórios e realizado mediante instrumentos que privilegiam a memorização, não considerando o todo do aluno.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, na sociedade atual, constitui-se temática emergencial colocada na pauta das discussões no dia-a-dia escolar, o que justifica a intensidade das pesquisas nas últimas décadas. Teóricos como Medeiros (1976), Sant'Anna (1995), Vianna (2000), dentre outros, têm realizado estudos importantes sobre as modalidades, os critérios e instrumentos de avaliação. No entanto, é importante saber a opinião do professor enquanto profissional que lida com uma prática complexa, permeada de concepções, crenças e valores. Nesse sentido, é fundamental investigarmos que ideologias estão subjacentes às práticas avaliativas para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente, pois, sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, como podem frustrar o crescimento de ambos.

Objetivando, pois, investigar o significado do ato de avaliar, nosso trabalho direcionou-se para uma pesquisa no sentido de caracterizar a prática avaliativa dos professores do ensino médio regular do CEFET-PI, a fim de analisar as concepções que dela emergem e sua manifestação no ensino. Com efeito, os professores não apenas têm representação social sobre sua prática, como forma de pensar a realidade, mas, sobretudo, têm concepção sobre a avaliação, que depende de sua concepção sobre ensino, de suas experiências pessoais e das interações vivenciadas no ambiente de trabalho.

Para analisar as concepções dos professores nessa pesquisa contribuíram importantes estudos de muitos autores, mas tomamos como referência as abordagens construtivistas da avaliação mediadora, referendada por Hoffmann (1994, 1996ab, 2001ab, 2003), da avaliação formativa, destacada nas contribuições de Hadji (1994, 2001ab), e da avaliação diagnóstica, proposta por Luckesi (1996), pelo fato de estas colocações situarem o ato avaliativo como elemento norteador da aprendizagem, o que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

A opção por turmas do ensino médio justifica-se pela nossa experiência nesse nível de trabalho na escola pesquisada, o que nos propicia uma certa vivência, apresentando-se como motivação para o estudo a tentativa de encontrar respostas, relativamente à avaliação da aprendizagem, a indagações surgidas no exercício do magistério. Essa temática sempre se apresentou como uma das questões a exigir respostas em virtude de sua complexidade, pois como ressaltam Lüdke e Mediano (1992, p. 213), “[...] a avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente e muito pouco conhecemos acerca desse processo que acontece na escola”. Ainda nesse sentido, a motivação parte da experiência como coordenadora pedagógica no ensino fundamental que nos oportunizou perceber inúmeras conflitos vividos pelos professores, semelhantes aos nossos, como professora, ao reprovar alunos, e, considerando as conseqüências negativas daquele ato para a vida dos aprendentes.

Assim, diante da prevalência dos documentos educacionais com paradigmas norteadores do ensino, desejamos também realizar um estudo – a despeito da existência de outros - que reflita sobre a prática avaliativa na escola. Nesse entorno, o objetivo geral é investigar as concepções de avaliação que norteiam a prática pedagógica dos professores do ensino médio do CEFET-PI, tomando como objetivos específicos os que seguem abaixo:

- Caracterizar a prática avaliativa dos professores do ensino médio regular do CEFET (PI), destacando as finalidades que a orientam e os instrumentos pelos quais é operacionalizada;
- Identificar dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa e estratégias dos professores no sentido de resolvê-las, ou não;
- Destacar a percepção dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem;
- Estabelecer a interface entre a formação docente e as concepções de avaliação da aprendizagem.
- Verificar, mediante o discurso de professores e alunos, se a avaliação contribui ou não para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A dissertação está distribuída em três capítulos, além da introdução e da conclusão. Na **Introdução** contextualizamos o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, **Percorso Metodológico da Investigação**, discorremos sobre a metodologia utilizada, ou seja, a abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso. Apresentamos ainda o processo de coleta de dados e respectiva análise, para a qual tomamos como suporte as idéias de Bardin (1977).

No segundo capítulo, **As Concepções de Avaliação da Aprendizagem**, apresentamos o referencial teórico que direcionou o estudo. Nesse sentido, elencamos as principais teorias psicológicas de aprendizagem, segundo pressupostos teóricos de autores como Giusta (1977), dentre outros, e fizemos uma reflexão sobre concepção docente, baseando-nos no pensamento de Giordan e Vecchi (1996, *apud* SILVA, 2005). Em seguida, realçamos as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, na perspectiva histórica, tendo como aporte as idéias de Depresbiteris (1989). Por último, delineamos as concepções construtivistas tomando por base Hoffmann (1994, 1996ab, 2001ab, 2003), Hadji (1994, 2001ab) e Luckesi (1996).

No terceiro capítulo, **Desvelando a Prática Avaliativa dos Professores do Ensino Médio do CEFET-PI**, identificamos e analisamos a prática dos nossos interlocutores e procuramos reconhecer ainda não somente a intencionalidade (finalidade) que guia essa prática, como também, os instrumentos através dos quais ela é operacionalizada. Ainda nesse capítulo, buscamos também caracterizar a prática avaliativa dos professores a partir de sua formação acadêmica, em que nossos interlocutores apontaram inúmeras dificuldades encontradas no exercício da profissão.

Nas **Considerações Finais** tecemos algumas considerações acerca de como a avaliação da aprendizagem implica um repensar constante da prática pedagógica, mediante a busca contínua de conhecimentos teóricos-metodológicos que possam modificar nossas concepções e nossa prática, sempre que se fizer necessário.

Explicitada a estrutura da pesquisa, apresentamos no primeiro capítulo, o percurso metodológico da presente investigação.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Não basta dirigir-se ao rio com a intenção de pescar peixes, é preciso levar também a rede.

Provérbio chinês

1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Como metodologia de estudo adotamos a abordagem qualitativa, que se enquadra com o propósito de nosso estudo que é compreender o significado da avaliação da aprendizagem, mediante o comportamento e experiências vivenciadas pelos agentes educacionais no seu cotidiano. Essa metodologia permite, segundo Richardson (1999), descrever a complexidade de determinados problemas e possibilita dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, entendemos que propicia estudar o significado da avaliação na perspectiva dos próprios professores, analisando suas concepções e compreendendo sua vivência na prática de ensinar e de avaliar. Tal perspectiva comunga com o pensamento de Minayo (1994, p. 24) sobre a pesquisa qualitativa ao afirmar que

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Assim, na direção de investigar as crenças e concepções do processo avaliativo, identificadas na experiência cotidiana dos professores, utilizamos, além da pesquisa

bibliográfica, diferentes técnicas de coleta de dados, como questionários, entrevistas semiestruturadas, produção de texto e observação indireta, aos quais associamos a fundamentação teórica que embasou nosso estudo.

A pesquisa bibliográfica nos indicou que pesquisadores da área de educação que se dedicam ao estudo da avaliação escolar, a partir das interações vividas em sala de aula, dentre eles, Lüdke e Mediano (1992), Pollit e Hungler (1995), têm feito uso da abordagem qualitativa. Polit e Hungler (1995), por exemplo, mostram que este tipo de pesquisa:

- tenta capitalizar o subjetivo como um meio de compreender e interpretar as experiências pessoais;
- objetiva compreender a totalidade de determinado fenômeno, mais que focalizar conceitos específicos;
- possui poucas idéias pré-concebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos e circunstâncias pelas pessoas, mais do que a interpretação do pesquisador.

A nossa abordagem qualitativa assumiu a forma de estudo de caso, que permite, segundo Triviños (1987), realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição. Nesse sentido, a metodologia escolhida possibilitou retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que esta se desenvolve numa situação natural, o dia-a-dia da escola, rico em dados significativos, descritivos, que resultam das “[...] interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem”. (TRIVIÑOS, 1987)

Dessa forma, entendemos que o estudo de caso possibilita um maior aprofundamento do problema da vida escolar e, em se tratando da avaliação do ensino-aprendizagem, essa abordagem metodológica propicia o envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos, como esclarece Depresbiteris (1991, p. 58-59):

[...] na busca de uma perspectiva totalizante de conhecimento e análise da realidade, e mais próxima de uma concepção dialética da educação, a prática avaliativa deveria lançar mão de abordagem de pesquisa tais como pesquisa etnográfica, avaliação iluminativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e estudo de caso. Essas abordagens visam à conscientização e envolvimento dos elementos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos esses elementos numa discussão conjunta e crítica desses resultados [...]. (o grifo é nosso)

Ainda sobre o estudo de caso comungamos com o pensamento de Lüdke e André (1986) que o definem como uma estratégia de investigação, uma forma de analisar dados em que “[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou foco de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13). Exemplificando essa metáfora com as palavras de Santos (2006), podemos dizer que o início do estudo é representado pela parte mais larga do funil e, à medida que a pesquisa se adianta de uma etapa de exploração mais ampla para uma outra mais restrita de análise de dados elaborados, o estudo vai se encaminhando para o final, representando a extremidade mais estreita do funil.

Em se tratando do plano geral do estudo de caso desenvolvido nessa pesquisa, constatamos que a extremidade mais larga caracteriza os momentos iniciais quando selecionamos o CEFET-PI para nossa investigação e escolhemos os sujeitos do estudo. O processo foi se afinando com as decisões acerca dos procedimentos selecionados para a coleta de dados, até atingirmos a etapa de análise dos dados propriamente dita, que se constitui a parte mais estreita do funil.

1.2 Conhecendo a escola pesquisada

Nossa investigação teve lugar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), escola pública federal, localizada em Teresina, justificando-se a escolha por dois motivos: em primeiro lugar por apresentar-se como marco de referência para a educação no Estado, e, em segundo lugar por termos exercido o magistério naquela instituição por mais de vinte anos, pressupondo-se que o vínculo de trabalho com os ex-colegas propiciaria condições favoráveis ao desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, agradecemos a maneira solícita como todos acolheram o convite e a disponibilidade em colaborar com nosso trabalho.

Sem desejarmos atentar para os antecedentes históricos à criação do CEFET, gostaríamos de, a título de informação, descrever sucintamente, nesse espaço, a trajetória singular daquela entidade educacional a partir da sua criação mediante documento oficial.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (ex-Escola Técnica Federal do Piauí), autarquia federal vinculada ao MEC, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, foi criado no dia 09 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices.

Funcionou num prédio de propriedade do Governo do Estado, no bairro Pirajá, zona norte de Teresina, transferindo-se, em 1934, para um casarão, alugado pelo governo estadual, situado na Praça Pedro II, região central de Teresina, recebendo a denominação de Liceu Industrial do Piauí. Oferecia oficinas de alfaiataria, marcenaria, mecânica, forja, serralheria, fundição e modelagem, por força da evolução do ensino profissionalizante no Brasil, consubstanciado na reforma da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

Quatro anos depois, em 1938, mudou-se para o atual endereço na Praça da Liberdade, e através de Decreto-Lei nº 4037, de 25 de fevereiro de 1942, em que se adaptava à Lei Orgânica do Ensino Industrial, passou a ser chamada de Escola Industrial de Teresina, desenvolvendo o ensino por seriação, de 1ª a 4ª série do primeiro ciclo, como também o desenvolvimento de disciplinas de cultura geral e da área técnica.

No ano de 1966 sua nomenclatura foi alterada para Escola Industrial Federal e, logo em seguida, no dia 06 de julho de 1967, mediante o funcionamento do ensino técnico de 2º grau, com os cursos de Edificações, Estradas, Eletrônica e Agrimensura, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Piauí, por meio de portaria do então Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra.

Prosseguindo em sua trajetória educacional, no ano de 1994, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, por meio da Lei 8.948, de 08.12.1994, sendo que o ato só se efetivou em 22 de março de 1999, mediante decreto do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, autorizando o novel Centro Federal de Educação Tecnológica a oferecer à sociedade os cursos superiores de nível tecnológico, conforme demanda local do mercado de trabalho.

A escola pesquisada oferece anualmente educação básica e profissional (nível médio, técnico subsequente ou concomitante, médio integrado ao técnico), e, também educação superior (licenciaturas e cursos de tecnologia). Na educação básica e profissional, o curso técnico subsequente ou concomitante, com dois anos de duração, destina-se aos candidatos que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio e forma o profissional legalmente habilitado a exercer tarefas de assessoramento em áreas específicas, junto ao respectivo profissional portador de curso superior. O perfil dos cursos técnicos objetiva a capacitação profissional, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho.

O curso técnico integrado ao ensino médio, destinado aos candidatos que concluíram o ensino fundamental, criado mediante o Decreto nº 5.154 de 23/07/2004, tanto objetiva permitir ao aluno seu ingresso na universidade, como o capacita profissionalmente na perspectiva de inseri-lo no mercado de trabalho. Nesse sentido, certifica o estudante em duas

habilitações, ou seja, ensino médio da educação básica e curso técnico da formação profissional e sendo oferecido em 4 (quatro) anos de duração.

O ensino médio da Educação Básica, como se sabe, tem a função dupla que é a formação geral, propedêutica, de continuidade nos estudos e a formação profissional, ou seja, de preparação do jovem para o mercado do trabalho. Por isso tem recebido grande atenção por parte do Ministério da Educação, que articulado com a sociedade, vem realizando um grande esforço no sentido de melhorar sua qualidade, face aos desafios postos para um mundo em mudanças, no entanto, esta modalidade tende a ser substituída pelo curso técnico integrado ao ensino médio nos CEFET's.

Na educação superior, as licenciaturas atendem à formação docente para as disciplinas científicas, e os cursos de tecnologia, conferindo o diploma de tecnólogo, correspondem a cursos de nível superior na área tecnológica, devendo ser estruturados para atender aos diversos setores da economia.

Assim, a Unidade Sede atende, atualmente, a mais de cinco mil alunos, oferecendo ensino médio, vinte e dois cursos técnicos, dez cursos tecnológicos, quatro cursos de licenciatura, ou seja, de Física, Química, Biologia, Matemática, oferecendo também cursos de extensão de qualificação profissional à comunidade, além de desenvolver projetos em parceria com instituições públicas, privadas e de economia mista.

Com noventa e oito anos de tradição no ensino profissionalizante, o CEFET-PI tem ampliado, através do Programa de Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, a oferta de ensino, ao inaugurar em Floriano-PI, estendendo em anos posteriores a iniciativa a Parnaíba e Picos, com projetos ainda para outras cidades do Estado.

No plano de expansão educacional oferta em sua Unidade Sede oito cursos em nível de especialização e mantém em convênio com outras instituições do país quatro cursos de mestrado (Educação - Ciências e Matemática - Genética Toxicológica - Ciências e Engenharia de Materiais), e três cursos de doutorado (Genética Toxicológica - Ciências e Engenharia de Materiais - Geociências)¹.

1.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa

O CEFET-PI conta com um universo de 48 (quarenta e oito) professores no ensino médio, distribuídos nas três áreas curriculares que formam aquele nível de ensino, como seja:

¹ Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – CEFET-PI.

1 – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (CNMT); 2 – Ciências humanas e suas tecnologias (CHT); 3 – Linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT).

Sem desejar privilegiar alguma área específica, a amostra foi definida pelo critério de acessibilidade ao professor e o de experiência profissional. A decisão pelo critério de acessibilidade explica-se pelo fato de que na aceitação do convite para participar de um trabalho científico foi levada em conta a relação de amizade da maioria dos professores com a pesquisadora, que ali também exerceu o magistério. O critério de experiência profissional é, por si próprio, indicativo de comprometimento com a própria prática.

Como forma de preservar a identidade dos professores, optamos por usar codinomes, escolhidos segundo a vontade de cada um. Para aqueles que não se motivaram a adotar um codinome, coube à pesquisadora fazê-lo, em consonância com os mesmos. Assim apresentamos no quadro que segue a identificação dos professores-sujeitos da pesquisa.

Professor/ Codinome	Tempo de docência	Área de conhecimento	Titulação	Regime de trabalho
Lio	35 anos	Informática/CNMT	Graduação	40 h
Tiradentes	35 anos	Física/CNMT	Graduação	D.E.
Rita	27 anos	Geografia/CHT	Especialização	D.E.
Clarice	26 anos	Português/LCT	Especialização	D.E.
Nalide	22 anos	Química/CHT	Especialização	40 h
Tom	20 anos	Física/CNMT	Mestrado	40 h
Nali	20 anos	Inglês/LCT	Especialização./Mestranda	40 h
Ramos	20 anos	Psicologia da Aprendizagem/CHT	Especialização	D.E.
Nalige	20 anos	História/CHT	Especialização	D.E.
Maria	19 anos	Português/LCT	Mestrado	40 h
Hiper Sigma	18 anos	Matemática/CNMT	Graduação	D.E.
Cl	16 anos	História/CHT	Mestrado/Doutoranda	40 h
Rangel	16 anos	Matemática/CNMT	Mestrado	40 h
Lui	08 anos	Química /CHT	Graduação	D.E.
Dana	05 anos	Psicologia da Aprendizagem e Avaliação/CHT	Especialização	20 h

Quadro 01 – Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional. Adaptado de Santos (2006, p.24).

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.

Conforme descrito no Quadro 01, os sujeitos da pesquisa totalizam 15 (quinze) professores. Apoiamo-nos em Minayo (2002) ao pontuar que a pesquisa qualitativa não leva em consideração o critério numérico para assegurar a sua representatividade, pois em igual

razão, a amostragem de qualidade é aquela que possibilita abranger todo o problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Através dos dados contidos no Quadro 01, constatamos que 13 (treze) professores possuem larga experiência na docência, variando de 15 (quinze) a 35 (trinta e cinco) anos de magistério, o que lhes possibilita discorrerem com propriedade sobre a prática da avaliação. Em relação à formação acadêmica, com exceção de 04 (quatro) que têm graduação, 03 (três) professores cursaram mestrado e um deles é doutorando e 07 (sete) professores têm curso de especialização, sendo que, dentre estes, um é mestrando.

Como a avaliação envolve o aluno, peça principal do sistema de ensino, tornou-se importante conhecer sua percepção relativamente à avaliação praticada por seus professores. Assim, através de um questionário, foi contemplado nesta pesquisa um universo de noventa e um (91) alunos de três turmas do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a), turno manhã, sendo que o perfil das turmas encontra-se no Quadro 2.

Série	Turma/ Turno	Alunos matriculados	Média de idade	Alunos frequentando	Total de alunos que responderam o questionário
1 ^a	101/M	49	16 anos	47	29
2 ^a	205/M	55	17 anos	52	32
3 ^a	309/M	55	18 anos	54	30

Quadro 2 – Perfil das turmas.

Fonte: CEFET-PI: Coordenação de Controle Acadêmico.

1.4 O processo de coleta de dados

Foi realizado este processo no segundo semestre de 2006, estendendo-se até abril de 2007. Esse tempo na escola atende à exigência de imersão do pesquisador no contexto investigado, um princípio básico da pesquisa qualitativa que postula a idéia de se pesquisarem os fenômenos educativos no próprio contexto, proporcionando uma multiplicidade de aspectos inerentes ao objeto de estudo.

Durante o processo de pesquisa de campo para coleta de dados nossa postura foi de não intervenção nas situações vividas, pois assumimos, no desenvolvimento da pesquisa, uma atitude de observadora indireta da realidade estudada. Esse tipo de observação foi adotada por

percebermos que nem todos os interlocutores se sentiriam à vontade com a presença de um colega em sala de aula. Assim, apesar do pleno consentimento para observação de aulas, acordado no termo de adesão, optamos por não fazê-lo, restringindo-nos a situações de observações indiretas e conversas informais na sala de professores.

Entendemos, como Santos (2006), que a observação indireta insere-se nos moldes de pesquisa qualitativa, pois os dados recolhidos no contexto escolar - ambiente natural de ocorrência – permitem a compreensão da dinâmica de interação social vivenciada por seus agentes. Desse modo, os dados obtidos na observação indireta adicionaram-se às informações colhidas em outros instrumentos de coleta de dados, como questionários, entrevistas e produções textuais, que seguem abaixo.

1.4.1 Aplicação de questionários

Os questionários foram aplicados objetivando colher indicadores que permitissem traçar um perfil identitário dos sujeitos pesquisados, (Santos, 2006), bem como configurar o contexto em que emergem os significados, as crenças e os valores elaborados por eles, que serviram para instrumentalizar suas concepções referentemente à temática estudada. Como afirma Castro (1978), é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário, que aplicar vários questionários que abordam temas específicos.

Assim, obtivemos informações que caracterizaram nossos colaboradores contemplando aspectos referentes ao grau de escolarização e tempo de experiência docente (Quadro 01), bem como coletamos dados que nos possibilitaram categorizar as variáveis fundamentais da investigação em quatro blocos temáticos e descritas na análise de dados, ou seja, no terceiro capítulo.

Com relação ao preenchimento do questionário dos alunos (Apêndice C) foi utilizado um espaço do horário de aula em cada uma das 03 (três) turmas, de forma que três dentre os 12 (doze) professores que o receberam também naquela ocasião (Apêndice B), procederam simultaneamente com seus alunos à imediata resposta, devolvendo-nos em seguida; os demais professores fizeram-no em uma outra ocasião.

1.4.2 Uso de entrevistas semi-estruturadas

Entendemos ser a entrevista, técnica eficiente para compreender o comportamento humano, coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, sendo que o trabalho do

pesquisador implica em explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. Na modalidade utilizada, de entrevista semi-estruturada, (Apêndice D), as informações fluem mais naturalmente ao expressar o que considera significativo, usando os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Assim, essa estratégia de recolher dados junto aos professores, mediante entrevista semi-estruturada, exigiu de nossa parte muita atenção e esforço especial no sentido de compreender/interpretar as respostas apresentadas, com o fim de obter elementos que permitissem traçar uma caracterização da prática avaliativa no CEFET, ou seja, destacar elementos que permitissem identificar a intencionalidade refletida nas finalidades e instrumentos da avaliação. A ordem das questões foi modificada de acordo com o seu andamento, ou seja, com flexibilidade para explorar as informações e com intervenções cuidadosas no sentido de estimular respostas mais centradas em questões do interesse da pesquisa. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente quarenta minutos, e, com a aquiescência dos entrevistados, foram gravadas para transcrição e posterior análise. Na imediata transcrição das fitas os indícios não-verbais (como gestos, etc) foram produzidos em linguagem verbal, como também aproveitados os comentários extras (ditos antes e depois) para que pudessem, ao lado da transcrição das falas, contribuir para a formação da opinião da pesquisadora, que atentou, ao descrever os dados, para a fidedignidade das informações obtidas. Queremos registrar que atendemos a solicitação de três professores, que solicitaram a não gravação das mesmas.

1.4.3 Produção de textos

Após a aplicação dos questionários e entrevistas, ainda no processo de coleta de dados, utilizamo-nos da modalidade de produção de texto escrito para o que solicitamos aos professores que registrassem suas impressões sobre a própria prática avaliativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os textos escritos são documentos pessoais em que os sujeitos externam livremente o seu pensamento sobre algum tema proposto, constituindo-se fontes de dados. Nesse sentido ressaltam que qualquer narrativa em primeira pessoa, que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo, pode ser considerada documento pessoal. O uso de documentos é praticado pela comunidade científica na metodologia qualitativa, sendo que

Zabalza (2004 *apud* SANTOS, 2006) pontifica que as diferentes áreas do conhecimento social (sociologia, psicologia, educação, dentre outras), fazem uso desse recurso. Na educação, por exemplo, a pedagogia faz uso desses documentos para estudar situações específicas, mediante a percepção e o relato que dela fazem seus protagonistas.

Assim, objetivando direcionar os professores para a realização da tarefa de produção de textos, convidamos nossos interlocutores para assistir a uma entrevista em DVD sobre a avaliação da aprendizagem, de Luckesi (1996), um dos estudiosos que integram o referencial teórico do presente estudo. Terminada a audição procedeu-se a uma acalorada discussão em que surgiram diferentes comentários, estabelecendo-se de imediato duas correntes contrárias de pensamento. Uma corrente dos interlocutores posicionou-se a favor de uma avaliação na perspectiva diagnóstico - mediadora, ou seja, nos moldes preconizados pelo estudioso, mas o grupo externou o entendimento de que esta não se realizaria “de uma noite para o dia”. Por outro lado, para outros professores do grupo, pareceu instalar-se certo pessimismo, ocasionado pelas dificuldades oriundas do próprio sistema, dentre elas, o número excessivo de alunos em sala de aula.

Conscientes de que as discussões não se esgotam facilmente, procuramos encaminhá-los no sentido de colocar as idéias no papel, e, entendendo também que o conteúdo das produções pode vir condicionado por um planejamento prévio, entregamos a cada professor um roteiro (Apêndice F) contendo um direcionamento básico para a tessitura do texto a ser escrito. Sem contar com algumas dificuldades encontradas na aplicação desse recurso, constatamos que, embora o conteúdo de alguns textos apresentasse poucos dados, informações importantes e pertinentes sobre o ato de avaliar nos demais textos atenderam, em determinados aspectos, aos objetivos propostos.

1.5 O processo de análise dos dados

Com o volume de informações obtido procuramos desenvolver um formato de análise que ajudasse a compreender o problema investigado permitindo estabelecer relações entre o referencial teórico e o material empírico coligido, de maneira a interpretá-lo com mais consistência. Para proceder a esta interpretação tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.42), que se define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (recepção/variáveis inferidas) destas mensagens.

Desejamos destacar que a análise de conteúdo é considerada por muitos autores uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois propicia ao pesquisador um leque de situações de análises que se adaptam ao problema que procura resolver. Na especificidade de nosso caso procuramos compreender as significações explícitas ou implícitas, as opções e a intencionalidade existentes nos discursos dos professores em relação à concepção docente sobre a avaliação da aprendizagem. Para isso elaboramos um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado pelo autor: a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados.

Na fase inicial, que é a de organização do material a ser examinado, estabelecemos contato com a temática, fazendo uma leitura geral dos questionários, entrevistas e textos de tal forma que, uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) aos poucos, tornou-se mais objetiva e precisa. Assim, selecionamos os questionários e traçamos o perfil de identificação dos sujeitos.

Na segunda fase, procedemos a uma leitura mais atenta, perpassada, às vezes, de nova escuta, em se tratando das entrevistas, ocasião em que assinalamos os trechos que nos despertaram interesse pela relação com os objetivos da pesquisa. Consideramos as colocações apresentadas nos textos, escritos pelos sujeitos, como também aspectos da observação indireta e começamos, conforme Rêgo (2002), a captar os significados comuns à diversidade aparente dos discursos, agrupando as respostas por semelhança de conteúdo para posterior categorização. Para tanto, os questionários foram agrupados pela junção das respostas de cada questão de todos os professores, nos quais buscamos primeiro os temas, depois as palavras que aparecem com mais frequência.

O tratamento de dados, ou seja, interpretação e/ou inferência, constitui a terceira fase e realizou-se a partir dos conteúdos evidenciados na fase anterior, no sentido da especificação das categorias. Essa especificação ou análise final é baseada em significações de palavras e frases que esclarecem comportamentos e opiniões dos sujeitos investigados. (BARDIN, 1977). Nesse ponto, as tentativas de interpretação nos remeteram ao referencial teórico, cujo embasamento fez-nos chegar por meio de hipóteses/inferências ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados ou velados dos sujeitos da pesquisa e revelou suas

concepções, crenças e significações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, resultando no estabelecimento de quatro categorias, cada uma delas com duas subcategorias, explicitado no capítulo três.

Na sequência apresentamos o capítulo segundo, que explicita o referencial teórico que orientou o presente estudo.

CAPÍTULO II

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz usos díspares, com fins e intenções diversas, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos, segundo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, segue critérios de qualidade.

Méndez

A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamento, ou seja, na abordagem técnica, sociológica, política, filosófica e pedagógica. Todo esse interesse dos teóricos e pesquisadores em estudar diferentes aspectos da prática avaliativa justifica-se no sentido de compreender a sua fenomenologia num complexo de significações das situações reais que a envolvem, exigindo do professor considerável grau de reflexão para lidar com ela.

Sabemos que no contexto educacional brasileiro evidenciam-se pedagogias inseridas no modelo tradicional de avaliar, em que os alunos são considerados como números passíveis de serem contabilizados, medidos pelo professor, que detém, por excelência o conhecimento dito verdadeiro. A idéia de educação está vinculada ao processo de depositá-la nos educandos.

Por outro lado, numa perspectiva contrária à educação bancária, ou seja, a educação problematizadora, educador e educando trocam informação em busca do mesmo processo de construção do pensamento e do saber, de forma que a avaliação passa a ser vivenciada como processo de redimensionamento da prática pedagógica dos sujeitos.

Entendemos assim que as diferentes formas de educação estão atreladas a diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento, sendo que concepções de educação diferentes e antagônicas encadeiam formas diferenciadas de avaliação. Considerando, pois que nosso estudo tem como foco desvelar as concepções de avaliação dos

docentes sobre aprendizagem, optamos, neste capítulo, por apresentar, inicialmente, o referencial teórico representado pelas principais teorias educacionais que historicamente nortearam o ensino, geradoras que são de cosmovisões diferentes de concepção que orientam as diversas formas de avaliação. O aporte teórico fundamentou-se nas idéias de Giusta (1977).

Em seguida tecemos um breve comentário sobre as diferentes concepções da avaliação, na perspectiva histórica, visto que as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas que delas derivam aparecem com frequência marcadas pela influência do contexto histórico. Desse modo optamos por fazer considerações sobre alguns momentos dos caminhos percorridos pelos procedimentos de avaliação desde os seus primórdios, até a autores que influenciaram as práticas avaliativas no contexto em que o tecnicismo era a concepção que mais influenciava os processos de ensino-aprendizagem no Brasil. Nesse aporte teórico, enfatizamos principalmente as idéias de Depresbiteris (1989).

Na terceira etapa de nossa reflexão, buscamos também delinear as atuais concepções construtivistas-interacionistas de avaliação de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação está respaldada por um suporte teórico-científico tendo como referencial o papel que exerce o educador não como transmissor de conhecimento, mas como um mediador, que ao avaliar o nível de aprendizagem do educando poderá sistematizar as mediações significativas para construção do conhecimento. Nesse sentido realizou-se o delineamento sobre a concepção de avaliação como mediação da interação entre docentes e discentes, segundo Hoffmann (1994, 1996ab, 2001, 2003); a concepção de avaliação formativa, conforme a proposta de Hadji (1994, 2001ab) e ainda a concepção de avaliação diagnóstica, segundo Luckesi (1996).

Resumindo, objetivamos neste capítulo situar a prática avaliativa como *locus* de reflexão, destacando as diferentes concepções de educação, na perspectiva de que, ao desvelar seu sentido, possamos ressignificar a própria prática de avaliar, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos aprendizes.

2.1 As concepções educacionais e as propostas avaliativas

Uma questão importante que os educadores devem formular, ao falar da avaliação, é inquirir inicialmente sobre a própria concepção de ensino e o sentido que a avaliação possui. Considerá-la subentendida, a partir da vivência como aluno ou como professor, é furtar-se a responsabilidades pessoais e profissionais. A concepção de ensino, ou seja, de educação, deve ser o referente técnico que confere sentido ao processo de realizar uma avaliação e difere

conforme o modelo teórico que guia a maneira de avaliar. Nisto reside o sentido da avaliação e, como substrato, o do ensino.

Nesta linha, Lüdke e Mediano (1992, p.101) afirmam que:

[...] num estudo sobre avaliação é muito importante captarmos as percepções dos professores acerca de como a criança aprende e as práticas desses professores para que aprendam. Certamente, o que o professor faz em avaliação é condicionado pela concepção que tem desse processo mais amplo de ensino e aprendizagem.

Assim, a leitura e interpretação das diversas concepções de educação influenciaram fortemente todos os aspectos do procedimento pedagógico, tanto nas finalidades e metodologias, como na relação entre professor e aluno. É sob essa perspectiva que pretendemos, no contexto de concepções tradicionais e contemporâneas como as abordagens inatista, behaviorista, construtivista e socioconstrutivista, desenvolver as relações entre concepção de ensino e avaliação.

2.1.1 Abordagem inatista/gestaltista

A abordagem inatista (também conhecida determinista), oriunda da filosofia racionalista e idealista, do francês René Descartes, baseia-se na crença de que a capacidade de cada ser humano já se encontra pronta no momento do nascimento, ou potencialmente determinada, e na dependência do amadurecimento para se manifestar. As condições hereditárias, portanto, é que são determinantes para o desenvolvimento dos indivíduos, e, portanto, para definir sua capacidade de aprendizagem. Para a Gestalt é através da percepção de totalidades organizadas, de configurações, que aprendemos, de forma que o todo é apreendido de uma vez, de forma imediata, fazendo com que a aprendizagem seja a atualização das estruturas mentais já existentes, daí o uso do termo *insight* para designar que o todo é apreendido de forma súbita por reestruturação do campo perceptual (GIUSTA, 1977). Essas estruturas mentais são estáticas, não se modificam ao longo do desenvolvimento humano e podem exemplificar a tese “filho de peixe é peixinho”, “pau que nasce torto, morre torto”.

Essa perspectiva compromete o aspecto pedagógico na medida em que entende que a educação quase nada altera as determinações inatas. A construção do conhecimento resulta de fenômeno interior no organismo. Este postulado epistemológico justifica as práticas pedagógicas pouco desafiadoras, na maior parte das vezes, subestimando a capacidade

intelectual do indivíduo, e, segundo Busato (2005), tal orientação infelizmente ainda se encontra presente em muitos programas e projetos educacionais. Nessa abordagem o foco da avaliação não é o processo contínuo e sistemático de construção da aprendizagem e sim o produto final, ou seja, o resultado através dos objetivos alcançados (concepção tecnicista).

2.1.2 Abordagem behaviorista/comportamentalista

Refutando a concepção inatista, a concepção behaviorista, também chamada comportamentalista, percebe ao contrário da anterior, a construção do conhecimento como fenômeno exterior ao organismo e assimilado através das experiências, atribuindo exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas. (SANTIAGO, 1994). Tal concepção tem origem na lógica formal aristotélica, retomada pelo positivista Augusto Comte, nos séculos XVII e XVIII, e referendada nos séculos XIX e XX por Pavlov e Skinner.

Esta concepção admite que, o indivíduo ao nascer é uma folha em branco em que vai se imprimindo o conhecimento a partir das experiências fornecidas pelo meio, como fica evidente na expressão: “o homem é produto do meio”. Desse modo, a aprendizagem acontece de fora para dentro e passa a ser entendida na escola como o maior número de respostas dadas aos questionários e/ou as perguntas lançadas pelo educador, que obedece a uma programação instrucional, tentando controlar tanto o desenvolvimento do sujeito que aprende como também a produção dos resultados. Testes e provas para medir quanto os educandos receberam, passivamente, daquilo que foi transmitido em sala de aula, são os instrumentos mais utilizados na avaliação, que perde seu caráter de processualidade. O aprendiz não é respeitado na sua individualidade, valorizando-se apenas a sua capacidade de memorização.

Essa perspectiva compromete a natureza exploratória do processo ensino-aprendizagem sendo que nesta concepção de ensino o foco da avaliação é também o produto do que se ensinou, havendo apenas uma resposta certa, pois outras respostas são interpretadas como aquilo que os alunos não sabem (concepção tecnicista).

2.1.3 Abordagem interacionista/construtivista

Essa abordagem remete às proposições da epistemologia genética desenvolvida por Piaget (1896-1980) e não nega as perspectivas inatistas e behavioristas, nem tampouco faz uma soma entre ambas. Superando o reducionismo daquelas concepções, enfatiza a capacidade do aluno no sentido de integrar informações e processá-las e afirma que o

conhecimento acontece na interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido, em uma relação direta. Essa interação exige uma ação do sujeito sobre o objeto, que é o meio, e deste sobre o sujeito pensante, capaz de construir hipóteses sobre o mundo que o cerca. Nesse sentido, o aluno é capaz de sua potencialidade cognitiva e ser um aprendiz estratégico. (MIZUKAMI, 1986).

Dessa forma a produção dos discentes, ou seja, a sua capacidade mental, passa a fazer parte do processo ensino-aprendizagem e é esse processo que se busca compreender, e não apenas o produto ou resultado como nas abordagens anteriores, importando descobrir o que o aluno sabe e em detrimento das respostas pautadas em condutas específicas, como pensa o behaviorismo.

2.1.4 Abordagem sociointeracionista/socioconstrutivista

Também conhecida como vygotskiana, esta abordagem procura fazer uma síntese das abordagens anteriores, tentando produzir algo novo, ou seja, trabalha no sentido de encontrar um método que examine a consciência de maneira objetiva e concreta, tendo como referência os meios que utilizamos para construir o conhecimento.

O fato de as idéias de Vygotsky estarem centradas no materialismo histórico-dialético, pesquisando a natureza do conhecimento, ratifica o papel fundamental do contexto sociocultural na construção do desenvolvimento científico. Para ele não se pode comprovar que a pessoa só adquire conhecimento se possuir condições inatas, nem o conhecimento vem só da experiência, do meio físico, mas este se constitui essencialmente num processo dialético de construção, imbricado em múltiplas relações (totalidade do sujeito, objeto de conhecimento e do contexto). Para Vygotsky, o que nos diferencia dos outros animais é a nossa capacidade de mediatizar nossas relações, de forma que nossos processos psicológicos superiores (percepção, memória lógica, pensamento verbal, linguagem) começam a se formar nas relações sociais pela/na linguagem.

Nesse sentido o professor tem um papel fundamental na relação ensino-aprendizagem escolar, não como transmissor, mas, sobretudo, como mediador, que ao avaliar o nível de desenvolvimento do aprendiz, poderá sistematizar as mediações significativas para, do nível potencial, o aprendiz possa para o desenvolvimento proximal e deste para um novo nível de desenvolvimento, ininterruptamente. Assim o conhecimento construído em sala de aula resulta mais na construção de um discurso comum do que da atividade espontânea do aluno e promove avaliações prospectivas, isto é, avaliações voltadas não apenas para que os

alunos conseguem fazer sozinhos, mas com o olhar voltado para aquilo que ainda pode ser aprendido e desenvolvido com a ajuda ou mediação dos outros. Assim as idéias de Vygotsky enfatizam não apenas a interação do sujeito com o meio, mas também, a importância e mediação do outro nesse processo. Nessa perspectiva aprender é mais do que memorizar e envolve o raciocínio, a capacidade de fazer relações entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela e entre os próprios conteúdos.

Dessa forma a abordagem socioconstrutivista contrapõe-se a uma aprendizagem descontextualizada, instituindo uma profunda interação entre os alunos mediante forma de avaliação que buscam o conhecimento e não respostas memorizadas (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, há que trabalhar em uma modalidade de ensino que desenvolva a potencialidade cognitiva, no sentido de formar aprendizes críticos e participativos. O foco da avaliação é o processo, que exige inúmeras metodologias para cada situação de ensino-aprendizagem vivenciada. Nessa concepção estão inspirados os trabalhos sobre avaliação de Hoffmann, de Hadji e Luckesi, que constituem o referencial teórico de nossa pesquisa.

A partir das colocações sobre as concepções educacionais e as propostas avaliativas é importante delinear a concepção do professor como reflexo dos conhecimentos docentes e da própria prática.

2.2 Concepção: reflexo sobre conhecimentos docentes e prática pedagógica

Por estar inserida numa sociedade caracterizada por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas, em que o acesso à informação e ao conhecimento colocam-se como imperativos para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade, a educação tem sido desafiada a incorporar novos paradigmas. Nesse contexto, os professores se vêem desafiados em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, vez que não mais detentores do monopólio do saber, oscilam de um modo tradicional de reprodução do conhecimento para um modelo em que se prioriza a produção desse conhecimento. Tal mudança de paradigmas força o profissional da educação a pensar numa reestruturação de concepções e de atitudes a fim de atender às demandas de um contexto social emergente que institui novas culturas, conceitos e valores.

Na verdade, um olhar mais atento ao contexto educacional constatará que os docentes não são mais vistos como pessoas que dominam o conhecimento. Eles enfrentam, a todo momento, o desafio de responder a situações-problema da prática escolar que exigem

atualização e “desse modo, também são considerados, simultaneamente, produtores de conhecimento sobre sua prática e eternos aprendizes, embora em um nível e dimensão diferentes dos alunos”. (SILVA, 2005, p.11)

Com efeito, o professor não é um todo acabado. Ao concluir a graduação e, mais tarde, tanto na formação continuada como na experiência de sala de aula e com os colegas, o professor continuamente adquire conhecimentos que vão embasar sua concepção sobre o trabalho que realiza apresentando reflexo em sua prática pedagógica. Por isso, é importante procurar entender a concepção do docente sobre o ensino que realiza e, nesse sentido, entendemos, como Santos (2006) que o trabalho do profissional de ensino gira em torno do equilíbrio dos diversos saberes que permeiam a sua prática cotidiana.

Assim, é senso comum afirmar que a formação do professor é nutrida pelas teorias da educação. Como alerta Pimenta (1999) a teoria tem importância porque fornece ao professor em formação variados pontos de vista para uma ação contextualizada de compreensão e especificidade do seu trabalho. Assim, é necessário que o docente entenda o significado dessas teorias e acrescente novos significados aos saberes que já possui.

No entanto, Tardif (2002) afirma que a relação entre a aquisição do saber e prática docente não é de aplicação automática, ou seja, os professores não associam o capital de saberes adquiridos na formação com a realidade da sua prática, considerando-os sem aplicação real, pois a utilização desses conhecimentos vai depender, de forma especial, de suas concepções a respeito do que seja ensinar e aprender. De acordo com Giordan e Vecchi (1996 *apud* SILVA, 2005), há três características na formação de uma concepção, ou seja, para que se forme uma concepção é necessário que esta:

- corresponda a uma estrutura subjacente;
- seja um modelo explicativo e tenha uma gênese ao mesmo tempo individual e social.
- seja um processo que possibilite a estruturação progressiva dos conhecimentos pelo aprendiz.

No sentido de a concepção corresponder a uma estrutura subjacente, continua a autora citada, entende-se que, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito apresenta idéias representativas do objeto que está sendo conhecido. Dessas idéias, que expressam uma primeira representação e não podem ser confundidas com a concepção propriamente dita, deve ser inferida a concepção, que corresponde a uma estrutura subjacente ao que o sujeito expressa. Para os autores

[...] elas (*as concepções*) correspondem primeiramente a um “processo” decorrente de uma atividade de elaboração. Dependem de um sistema subjacente que constitui seu quadro de significação (...) o importante da concepção, porém, não é o que é expressado diretamente, mas sim as inferências que podemos fazer sobre o funcionamento mental do aprendente. (GIORDAN; VECCHI, 1996 p. 90-91, *apud*, SILVA, 2005 p.13).

Enquanto modelo explicativo, a concepção não se define pelo somatório de conhecimentos ou informações. Ela se constitui mediante diferentes relações entre os diversos conhecimentos “e depende do sentido que o sujeito lhes atribui”, através de uma rede semântica, ou seja, rede de conceitos e significados que constituem a concepção docente sobre avaliação. (SILVA, 2005, p.14). Por depender desse sentido, a concepção pode ser sempre atualizada, não somente pelas experiências cotidianas e aquisição de novos conhecimentos, como também pelas inferências do sujeito. O que podemos observar é que, em se tratando do professor, sua relação com o conhecimento deve ser íntima e contínua, em permanente ação-reflexão-ação das próprias concepções de pessoas, de sujeitos que pretende formar.

A terceira característica constante na formação de uma concepção funciona como prolongamento da anterior, pois enfatiza que a concepção para efetivar-se depende, de uma série de fatores como a quantidade de informações que possui, tanto quanto dos pensamentos que lhe ocorrem diante do objeto. A rede semântica referida é representada pelo significado do objeto ou situação. Dessa forma, destaca a autora que, ao captar a concepção docente sobre a prática pedagógica, em geral, e sobre a avaliação em específico, torna-se necessário considerar as relações que compõem esta concepção, as quais encontram-se representadas na Figura 01, ou seja, a rede semântica, composta pelos saberes internalizados pelo sujeito; os pensamentos lógicos dedutivos do professor, e as manifestações representadas pelas palavras/conceitos que compõem a concepção.

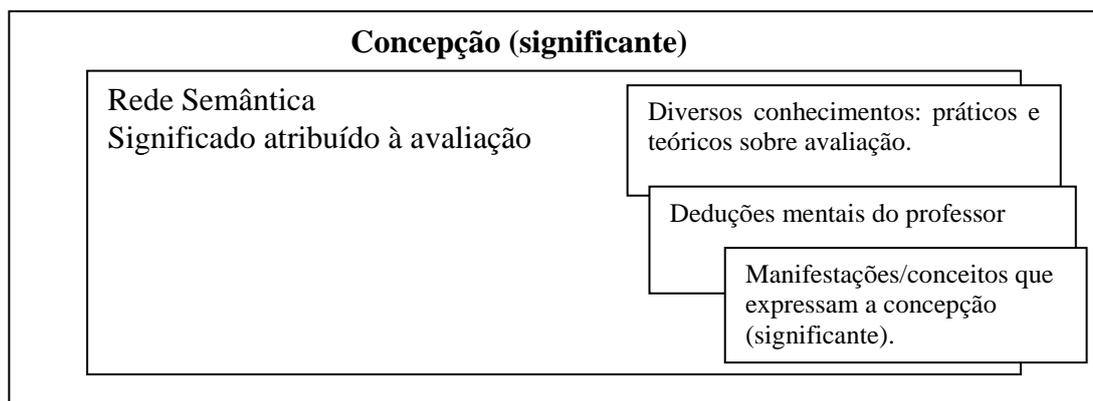


Figura 01 – Modelo de concepção
 Fonte: Silva (2005, p.16) - Adaptação.

Assim, as representações mentais e/ou concepções do professor refletem a sua realidade e se constituem numa espécie de mosaico das interferências teóricas e práticas a que estão submetidas. Daí, podemos dizer que a concepção do docente sobre a avaliação da aprendizagem está ligada a sua concepção sobre avaliação e sobre ensino. Escolhida esta concepção, dentre as teorias apresentadas neste capítulo, ela é que vai orientar a sua maneira de avaliar.

Faz-se necessário, portanto, dizer que a concepção do professor sobre o seu trabalho é formada não apenas pelo saberes curriculares e disciplinares, produzidos nas instituições formadoras, mas também, informalmente, pelos saberes práticos que asseguram o *status* profissional dos professores, pois são produzidos na prática, e por ela são validados. São os saberes de experiência, definidos como aqueles específicos, desenvolvidos e mobilizados no conhecimento de seu meio e referem-se ao *habitus* (PIMENTA, 1999), ou seja, às habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Portanto, concordamos que as concepções docentes não se apresentam como aquisições definitivas e suficientes para todas as situações. E como já afirmamos que o professor não é um todo acabado, ou seja, deve estar sempre procurando atualizar-se mediante a formação continuada, delineamos a sugestão de que as instituições formadoras possam possibilitar-lhes oportunidade, nos diversos cursos de capacitação, para melhorar/atualizar suas concepções sobre ensino e avaliação, objetivando a tão preconizada melhoria de ensino. Como diz Hoffmann (2003, p.73) “novas concepções de avaliação levam ao repensar do trabalho pedagógico, reconfigurando o cenário educativo e as relações entre professores e alunos. O que representa um dos grandes desafios da escola”.

A seguir apresentamos um breve comentário sobre as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, na perspectiva histórica, considerando o fato de a avaliação

possuir seus significados estabelecidos de acordo com a postura filosófica de cada autor, conforme os propósitos de cada época. Neste percurso, reportamo-nos sucintamente às origens da avaliação e selecionamos, dentre muitos, alguns autores como Tyler e Bloom, cujas concepções causaram grande impacto no meio educacional.

2.3 Concepções de avaliação da aprendizagem: percurso histórico

O início do processo avaliativo, do ponto de vista formal, data dos idos 2205 a. C. com a instituição da prática do exame. Situava-se dentro de um contexto classificatório, em que a burocracia chinesa, através do imperador, o Grande “Shun”, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como objetivo, prover o serviço público com funcionários competentes. (EBEL e DAMRIN, 1960, *apud* DEPRESBITERIS, 1989).

Também são freqüentes os relatos sobre o emprego de provas orais pelos professores na Grécia e Roma antigas. A própria frase de Sócrates “conhece-te a ti mesmo” já anunciava indício de auto-avaliação entre os gregos. Na Idade Média as provas eram bastante populares nas universidades européias e Émmile Durkheim destacava que o candidato só teria reconhecidos seus títulos, após demonstração de um determinado grau de maturidade intelectual, adquirido durante o percurso escolar.

No século XVI, o Guia das Escolas Cristãs de Jean Baptista de La Salle propõe o exame como supervisão permanente. Eleva-o a uma dimensão que permite o controle do processo e respectiva leitura de seus resultados. A Carta Magna, de Comenius, no séc. XVII, é sistematizadora de uma pedagogia que dá atenção especial ao ritual de provas e exames, embora a idéia de seu autor, considerado um dos maiores educadores da humanidade, seja conforme Luzuriaga (1990, p. 143) “chegar à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas”, através da atenção especial que devia ser dada à educação. Mesmo assim, Comenius, segundo Luckesi (1996), pecou na sua pedagogia, quando dizia que o medo é um excelente fator para manter atenção dos alunos, que aprendem sem fadiga e com economia de tempo.

Com a institucionalização formal da escola, no século XVIII, a avaliação adquiriu caráter obrigatório, tornando-se indissociável do ensino de massa, antes mesmo da publicação do primeiro livro sobre medição educacional, em 1903, por Edward Thorndike, psicólogo norte-americano que se interessou pelas diferenças individuais, estabelecendo padrão para

medida quantitativa. Segundo Depresbiteris (1989), nos Estados Unidos da América, a avaliação adquire natureza formal como prática de coleta de dados para fundamentação de decisões políticas que afetam a educação no que diz respeito ao estabelecimento de exames regionais e estaduais. Foi criado um sistema de testagem cujas principais inovações foram: a) substituir exames orais pelos escritos; b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas; e c) buscar padrões mais objetivos de alcance escolar, com a finalidade de realizar acompanhamento periódico (mensuração de eficácia) de cursos de formação e avaliação de novos programas educacionais através da medida de seus resultados.

Assim as primeiras propostas de estudos sistemáticos concebiam a avaliação de aprendizagem escolar como controle de resultados e desempenho dos alunos na forma de testes. Nesse primeiro momento, a avaliação não se distinguia da medida. O papel do avaliador era técnico e a preocupação maior era o processo de elaboração de instrumentos e objetos de exame.

Numa revisão histórica mais específica Depresbiteris (1989) aponta para o desenvolvimento de uma ciência avaliativa chamada Docimologia, em países como a França e Portugal. Com a denominação do grego *dokimé*, que quer dizer “nota” ela se apresenta como a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Nessa perspectiva a Docimologia surge como crítica à confiança extrema nos métodos utilizados com fins de seleção e passou a ter destaque em 1931, quando a Carnegie Corporation propiciou a realização de um seminário subordinado ao tema do estudo sistemático dos testes.

Em 1949, Tyler (1949) propõe uma nova concepção de avaliação no sentido de redimensionar o conceito e as práticas avaliativas a que ele chamou modelo de consecução de metas, nomenclatura modificada para modelo por objetivos, a partir de 1962. Através do surgimento dos seus escritos, denominado Estudo de Oito Anos, provocando uma quebra na idéia de mensuração implícita nos testes escritos, defende uma variedade de procedimentos tais como testes, escalas de atitude, inventários, questionamentos e outras formas de obter evidências sobre o rendimento dos alunos, em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares (DEPRESBITERIS, 1989). Para contextualizar esse avanço, a mudança do nome provas e exames para “avaliação” é da autoria de Tyler (1949), segundo afirma Luckesi (1996), ao que todos reconhecem a paternidade.

A proposta de Tyler (1949) causou grande impacto e sua repercussão no meio educacional foi tão significativa que passou, segundo Ferreira (2002), a ser amplamente

difundida no Brasil, por seus seguidores, arraigada até hoje no nosso meio embora com algumas críticas. Os aspectos criticados na proposta de Tyler (1949) referem-se ao fato de sua fundamentação estar centrada em três aspectos: no comportamentalismo, porque o foco é na mudança comportamental dos alunos; no positivismo, porque se fundamenta nos resultados do que é testado; no tecnicismo, porque busca sempre o produto, ou seja, os resultados através dos objetivos alcançados.

Neste enfoque, aprender é modificar o comportamento, isto é mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamento. Conseqüentemente a avaliação, enquanto instrumento de mensuração dos resultados, exerce a função de controle da mudança comportamental alcançada. Para tanto, os objetivos previamente estabelecidos são parâmetros a partir dos quais essa mensuração é realizada e o foco da avaliação é o produto do ensino. Em outras palavras, a avaliação consiste em verificar em que grau estão ocorrendo as mudanças comportamentais, isto é, em que medida os objetivos educacionais vêm sendo alcançados.

Percebe-se então que o enfoque deste teórico enfatiza o aspecto funcional da avaliação realizada em função dos objetivos previstos, como exigiu a metodologia da época, pois, nesse período, na maioria dos países ocidentais, havia muitos problemas atribuídos ao sistema escolar. Conforme Saviani (1991), tais problemas decorrem da industrialização crescente nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, proporcionando demanda de mão-de-obra para atender novos modelos de produção, determinados pelas multinacionais.

Ampliando o foco da avaliação no sentido de obter dados sobre o currículo, além de informações sobre os alunos, Tyler (1949) lançou a proposta de avaliação que tinha como alvo o desenvolvimento do currículo, através da aferição dos desempenhos dos alunos no sentido de se avaliar o alcance dos objetivos norteadores do processo de ensino. Nesse sentido, a avaliação era realizada com a finalidade de se verificar os resultados das práticas desenvolvidas em sala de aula, como forma de se avaliar também os planos/currículo e, confirmar se o que se planejou, os instrumentos utilizados e a ação docente foram eficazes ou precisam ser melhorados. Com isso, o autor já defendia a idéia de elaboração e avaliação de currículos, através do modelo reproduzido na Figura 02.

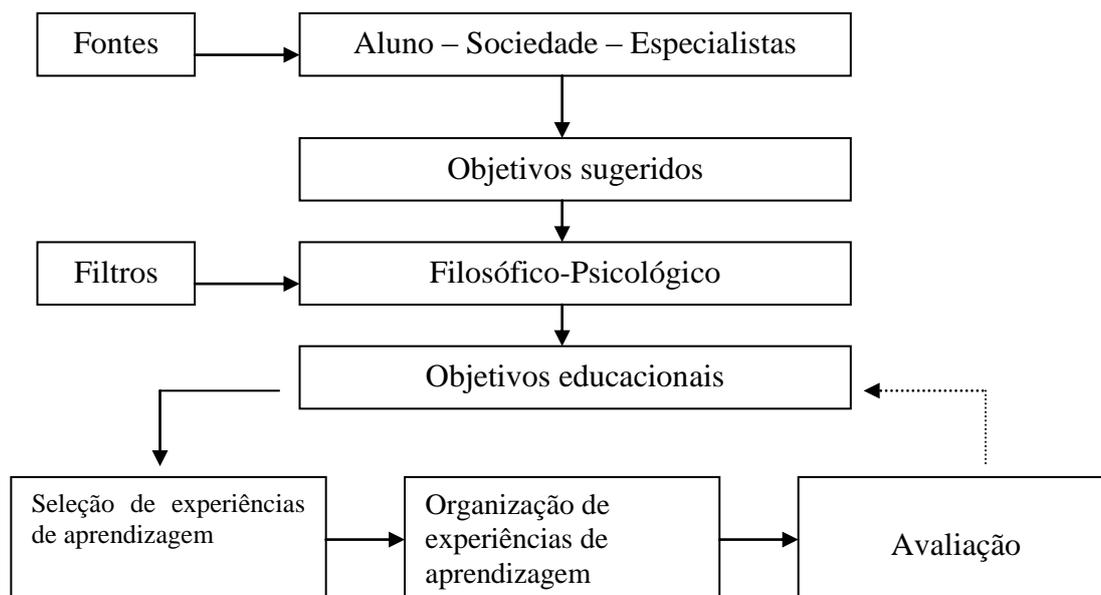


Figura 02 – Modelo de avaliação de currículo, segundo Tyler.
Fonte: Depresbiteris (1989).

A linha tracejada, partindo da avaliação, indica que, para o autor, avaliar é estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados. Os objetivos, para serem definidos, têm como fonte o aluno, a sociedade e os especialistas e, como filtros, a Filosofia e a Psicologia da Educação. (DEPRESBITERIS, 1989).

Nessa perspectiva, Tyler (1949) conceitua a avaliação como determinação da medida em que os objetivos estão sendo atingidos pelo programa do currículo e do ensino, assim como do grau das mudanças comportamentais dos estudantes. Enfatiza ainda dois aspectos importantes de sua proposta: um é a função e o outro é o momento de realização do ato de avaliar. A função da avaliação está relacionada ao objetivo da educação que é a mudança comportamental, pois, avaliar é apreciar em que grau essas mudanças estão sendo alcançadas. Quanto ao momento em que deve ser realizada a apreciação da mudança comportamental, deve ser na fase inicial e “outras mais tarde” (TYLER, 1949, p. 99), a fim de se ter o controle sobre as mudanças que estão acontecendo.

Percebe-se, assim, que Tyler (1949) inovou a idéia de avaliação, inclusive, quando passou a defender que, a depender dos objetivos de ensino, deveria existir uma variedade de formas de avaliar. Para cada objetivo, o autor sugere formas variadas de avaliação: observação, para verificar o ajustamento pessoal-social; entrevista, para aferir as mudanças nas atitudes e interesses; questionários e apreciação dos resultados, para as atividades realizadas pelos estudantes.

Em relação aos procedimentos de avaliação, Tyler (1949) propõe, na tentativa de ampliar o conceito da concepção da aprendizagem, que se deva determinar, de forma clara, os objetivos e os critérios de avaliação; planejar situações que dêem condições ao aluno de se expressar/apresentar o comportamento previsto nos objetivos; examinar a adequação dos testes para avaliação de cada objetivo; experimentar as situações previstas de avaliação como forma de aferir adequação aos objetivos previstos e, simultaneamente, estabelecer formas de registro e conceitos/unidades de mensuração do desempenho avaliado do estudante.

A proposta de Tyler (1949) não apenas tem como foco os objetivos educacionais previamente estabelecidos e traduzidos em desempenhos observáveis e mensuráveis, como também busca a verificação do produto alcançado pelo aluno no tocante aos comportamentos finais pretendidos. Nesse sentido, sua grande falha, segundo Depresbiteris (1989), foi considerar a avaliação como uma atividade final, vinculada ao alcance de objetivos e não como um processo contínuo e sistemático.

Na mesma linha conceitual de avaliação por objetivos vamos encontrar ainda Mager (*apud* HONÓRIO, 2000), cujas principais idéias podem ser assim resumidas:

- Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa. Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação.
- Objetivos são descrições de resultados almejados, isto é, descrições dos padrões que se desejaria que os alunos alcançassem ou ultrapassassem.
- Um teste é um processo de medir uma determinada característica.
- Todo objetivo deve conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir uma avaliação que realmente detecte em que o aluno está tendo sucesso ou falhando.

No percurso da avaliação destaca-se ainda Bloom, cujas idéias, ressaltadas por Depresbiteris (1989), ganharam ampla aceitação e divulgação, embora não tenham alterado a concepção positivista e tecnicista de Tyler (1949). Sua proposta apresenta as seguintes características: todo indivíduo é capaz de aprender desde que se respeite seu próprio ritmo, sendo importante que, consideradas as diferenças individuais, sejam utilizadas estratégias no sentido de promover o desenvolvimento máximo do aprendiz; o ensino difere da avaliação, pois, enquanto aquele prepara, esta verifica a extensão do domínio; os testes curtos, de

diagnóstico (sem a aferição de notas), devem ser usados para determinar o desempenho do aluno.

Concebendo a avaliação como mecanismo que, visando a melhoria da aprendizagem, envolve a coleta e processamento de uma variedade de dados mais abrangentes que o exame final, Bloom (*apud* HAYDT, 2002) pontua que nesse sentido a avaliação permite a aferição da eficácia dos procedimentos adotados no processo de ensino para alcance dos objetivos estabelecidos. Assim a avaliação se define por ser:

[...] um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. (BLOOM *apud* HAYDT, 2002, p. 13)

A concepção de Bloom destaca a avaliação como controle de qualidade, o que torna necessário o ato contínuo de avaliar durante toda a vida do estudante, ou seja, em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Bloom e seus colaboradores criaram uma taxionomia de objetivos educacionais, que definem uma classificação de comportamentos do aluno, e representa os resultados esperados do processo educacional relativamente aos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor do desenvolvimento humano. Para ele a tal categorização facilita o processo avaliativo na medida em que permite a especificação do tipo de aprendizagem tida como foco de avaliação.

As categorias nos domínios cognitivo e afetivo, detalhadas por Bloom e seus colaboradores em subcategorias, tinham a finalidade de facilitar a elaboração precisa dos objetivos comportamentais e respectivos instrumentos de avaliação. De maneira resumida, podemos dizer que os objetivos no domínio cognitivo dizem respeito às atividades da memória e habilidades intelectuais e compreendem seis categorias de evolução de raciocínio, facultando ao educando mais autonomia em sua aprendizagem, sendo que a classe inicial é o conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Com relação ao domínio afetivo incluem-se atitudes, valores, interesses, sentimentos e compreende os níveis de acolhimento/receptividade, reação/resposta, valorização, organização e caracterização em função de um valor ou de um conjunto de valores. A taxionomia para o domínio psicomotor diz respeito às habilidades operativas ou motoras, ou seja, às habilidades para manipulação de objetos, instrumentos e/ou máquinas.

Ao analisar essa taxionomia, Turra (1975) enfatiza ser ela possuidora de fundamentação na lógica e na psicologia, mas por isso mesmo encontra-se estruturada pelo princípio da complexidade, o que lhe confere um caráter cumulativo, ou seja, na passagem de uma categoria para a outra – mais complexa e dependente da anterior – aumenta o nível de abstração. Continuando a análise, o autor mostra que a taxionomia faz ajustamento de qualquer tipo de objetivo ao seu esquema, pois é uma avaliação descritiva; reconhece a unidade fundamental do organismo e propõe a diferenciação do comportamento em domínios para fins de análise, indicando ainda as relações entre os domínios cognitivo e afetivo.

Silva (2005), ressalta que as críticas dirigidas à taxionomia de Bloom centram-se tanto na ênfase dada ao produto de ensino como também ao fato de ela atomizar o processo de aprendizagem, que se manifesta pelo uso irrefletido que muitos professores dela fizeram, tornando a elaboração de objetivos uma atividade burocrática.

A concepção de Tyler como a de Bloom exerceram grande influência no processo avaliativo das escolas brasileiras aproximadamente na década de 1970, num contexto em que o positivismo e, especificamente, o tecnicismo apresentam-se como parâmetros do processo educativo. Tenta-se pautar na educação o modelo das ciências naturais, que se definem pela objetividade e cientificidade e, no caso, a confiabilidade dos resultados expressa-se nos objetivos de ensino alcançados. Outros estudiosos poderiam ser citados, porém, para finalizar, é interessante lembrar dois autores brasileiros, Vianna (1982) e Medeiros (1977), que defendiam a idéia de avaliação como medida.

Vianna (1982) apresenta uma síntese de idéias sobre testes de rendimento escolar, voltados mais diretamente à norma. O autor aponta para a construção de testes a partir de um planejamento e baseados num sistema de valores humanos com tratamento especial nas variáveis do desempenho do estudante. Nesse sentido, realça que quanto mais importante forem as decisões a tomar, maior deve ser a fidedignidade do instrumento de medida, para que essas decisões não tenham conseqüências prejudiciais à vida do estudante. Por sua vez, Medeiros (1977) mostrou que “como a educação sempre se dirige para fins determinados, fazê-la sem verificações periódicas e freqüentes seria o mesmo que treinar tiro-ao-alvo no escuro”. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 14). Assim, o autor lança mão de provas e outros recursos de mensuração na intenção de informar ao aluno a importância dos próprios esforços e, ao educador, a apreciação crítica do seu trabalho, ponto de referência para tomada de decisão ao julgar a eficiência e o esforço de sua atuação. Nesse sentido, as concepções desses autores contribuíram significativamente para a evolução das práticas avaliativas.

A partir das considerações tecidas sobre os significados da avaliação em sua contextualização histórica, é de suma importância refletir sobre as atuais concepções de avaliação de base construtivista, que se constituem como eixo da nossa pesquisa.

2.4 Concepções de avaliação: base construtivista/socioconstrutivista

Hoffmann (1996b) apresenta um formato avaliativo a que chama avaliação mediadora, apoiando-se na teoria interacionista-construtivista, que remete à epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget. Questionando as práticas tradicionais de avaliação, a autora mostra que o aluno como um ser em desenvolvimento tem capacidade de aprender e o faz através de um elo interativo professor/aluno – processo de abertura e constante revisão-, de forma que a avaliação procura detectar as reais dificuldades do aprendiz para sugerir encaminhamento. Nesse sentido, pontua que a finalidade da avaliação é favorecer o desenvolvimento do aluno.

Na mesma perspectiva de Hoffmann (1996b), Hadji (1994, 2001b) privilegia a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento, dentro de um modelo avaliativo intencional. Nesse sentido, os professores devem deixar clara a intencionalidade de seu trabalho, mostrando que o resultado da avaliação deve estar relacionado ao que é considerado normal esperar do aluno, o que faz com que a avaliação tenha um caráter formativo.

Compartilhando o pensamento do autor, Luckesi (1996) afirma que a intencionalidade pedagógica deve ser clara e explícita, e acrescenta que a avaliação, ao transcender a mensuração da quantidade de habilidades e de conhecimentos adquiridos, torna-se uma forma de expressão da qualidade da aprendizagem, ou seja, requer interpretação dos resultados obtidos. Dessa forma, a avaliação apresenta-se como instrumento dialético de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação de outros, caracterizando-se como diagnóstica.

Percebemos assim que Hoffmann (1996b, 2001) ao apresentar a avaliação mediadora, como Hadji (2001a, 2001b) destacando o caráter formativo do ato de avaliar, quanto Luckesi (1996) referendando a avaliação diagnóstica, destacam que a avaliação esteja em função do aluno e não em função da mensuração do produto da aprendizagem.

Hoffmann (1991, 1996b) enfatiza que a avaliação tem se caracterizado como classificatória, punitiva, discriminatória e excludente em decorrência principalmente da ação

corretiva e dos enunciados que emite a partir dessa correção e mostra ser vago esse sistema classificatório, no sentido de não detectar as reais dificuldades dos alunos. Em uma visão crítica sobre a avaliação, a autora questiona: “Se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que na escola se mantém o significado sentencioso de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida?” (HOFFMANN, 1991, p.128).

Ainda nessa linha crítica sobre o processo de avaliação que continua excluindo, Hoffmann (1996b, p. 19-20) propõe avançar, repensar, “modificar essa lógica, indo de ... em direção a:

- de uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação... a uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania;
- de uma atitude de reprodução, de alienação, de cumprimento de normas... à mobilização, à inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação;
- de uma intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados à intenção de acompanhamento permanente, de mediação, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem;
- de uma visão unilateral (centrada no professor) e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar)... à visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos, valores, discussão interdisciplinar);
- de um privilégio à homogeneidade, à classificação, à competição... ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização”.

Para que se efetive tal prática evidencia-se a necessidade de mudança de postura do educador, a qual deve ocorrer através de um longo processo de ação-reflexão-ação. A essência de um novo conceito de avaliação está na tomada de posição, como pontua Freire (1975): estar a serviço da reprodução ou da transformação. Tomando por base a segunda hipótese, Hoffmann (1996b, p. 25) reforça que a avaliação deve acontecer “[...] através de um elo interativo e dialógico professor/aluno – processo de abertura e constante revisão – que se

destina a conhecer não apenas para compreender, mas também para promover ações em benefício do educando”, numa relação que ela chama de avaliação mediadora. Assim

[...] a avaliação envolveria um complexo de processos educativos que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações. Torna-se, então, sumamente importante o acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando. Só que esse *acompanhar* abandona o significado atual de retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos. E se transforma numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno. Dessa forma, o processo avaliativo é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando... (HOFFMANN, 1991, p. 113).

Nessa perspectiva, a ação avaliadora exige observação de cada aluno, com registro de acompanhamento ao longo do processo, utilizando muitas tarefas, interpretando-as para identificar as dificuldades que cada aluno apresentou, tentando auxiliá-lo. Assim, um plano de avaliação mediadora deve desenvolver-se com o ritmo de aprendizagem com propostas mobilizadoras, que se traduzem com expressões concretas construídas pelos alunos. Reforçando o pensamento, a autora assim se expressa: “Daí a necessidade de se refletir sobre a finalidade de todas as formas de trabalho... por que poderão estar ou não coerentes aos princípios anteriormente delimitados”. (HOFFMANN, 2003, p.108).

Desse modo, para Hoffmann (2001), a avaliação mediadora apresenta-se como elo de uma grande corrente ao longo do percurso e não uma sentença no final do processo de ensino. É, segundo a autora, uma relação dual, em que um mobiliza o outro e suscita interpretações, favorecendo assim um leque de possibilidades de solução, através da comunicação e da ação, para as situações-problema que se apresentam no atual contexto. Nesse sentido, a avaliação impõe-se como forma de superação da prática classificatória, ultrapassando o controle, pois a própria natureza da mediação requer ações dialógicas e interativas, ou seja, “[...] mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento”. (HOFFMANN, 2001, p. 74)

De acordo com Hadji (2001b) toda avaliação tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito da aprendizagem, que se traduz na construção do conhecimento pelos alunos. Dessa forma, o professor deve colocar-se a serviço do aluno propiciando seu desenvolvimento e inscrevendo-se na continuidade da ação educativa formadora. Para o autor, especificar as questões de avaliação leva o professor a expressar conteúdos em forma de objetivos de

ensino, e, embora considere obsoleta a questão da “pedagogia por objetivos”, destaca que é por essa via que o professor se coloca, precisamente, em uma perspectiva pedagógica, interrogando-se sobre como auxiliar o aluno a construir, e que será então verdadeiro objeto de ensino e, posteriormente, de avaliação. Dessa forma enfatiza a necessidade de o professor questionar a finalidade da avaliação e somente após essa resposta é que pode determinar a forma de avaliar. Nesse sentido, o professor colocará a avaliação ao próprio serviço tornando-a clara e explícita, e, a partir daí terá maior precisão dos dados que poderão ser interpretados.

O ato de avaliar, para Hadji (2001b), associa-se, portanto, ao de ensinar, ao de formar o aprendiz, num processo de interação contínua, como pontua Hoffmann (1996b). O professor, numa ação pedagógica organizada, aborda os conteúdos de forma diversificada e propicia que o próprio aluno monitore a sua aprendizagem, tornando-se capaz de identificar e corrigir os próprios erros. Esta modalidade de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal, pois se coloca deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido, contribuindo para uma saudável regulação da atividade de ensino. Nesse sentido, o educador está atento às reais necessidades do educando, à maneira como as expectativas são realizadas e procura expressar sua intenção, seu desejo, de forma bem clara a fim de pronunciar um julgamento adequado à realidade de seu aluno. Assim a avaliação

“não é medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.” (HADJI, 2001b, p.129).

Adotando, como Hadji, a concepção de que avaliação é um julgamento de valor, Luckesi (1996) mostra que a avaliação escolar, enquanto juízo de valor realizado com o objetivo de orientar a aprendizagem dos discentes, acontece em função de projeto influenciado, em grande parte, pelas concepções educacionais do professor.

À luz desse entendimento, a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de decisão a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou modificá-lo. Dessa forma, Luckesi (1996) adota a concepção de que a avaliação é *um juízo de qualidade* (julgamento de valor), sobre

manifestações relevantes da realidade, tendo em vista *uma tomada de decisão*, devendo estas variáveis estar sempre juntas para que o ato de avaliar possa cumprir o seu papel.

Caracteriza-se como juízo de qualidade, no entendimento do próprio autor, o juízo que tem por objetivo expressar uma qualidade que se atribui a um objeto. Portanto, pode-se concluir que enquanto o juízo de existência pretende dizer o que o objeto é, porquanto se refere à realidade palpável, substantiva, do objeto, o juízo de qualidade refere-se ao aspecto qualitativo, adjetivo, desse objeto. Dessa forma, enquanto o juízo de existência acontece numa relação direta do sujeito com o objeto, o juízo de qualidade ocorre mediante comparação entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado *padrão ideal de julgamento*. (LUCKESI, 1996)

Pontua o autor que como isso ocorre em todos os juízos de qualidade (ou julgamento de valor) não poderia deixar acontecer na avaliação da aprendizagem. Só que nessa há uma manifestação relevante da realidade – segunda variável a ser considerada -, que são as condutas dos alunos, e assim o juízo de qualidade deve ser feito com base nessa premissa. Nesse sentido, a qualidade de um objeto não deve ser atribuída arbitrariamente, mas sim a partir de caracteres que este determinado objeto possua. O juízo de qualidade – não uma qualidade arbitrária – deve estar fundado nas propriedades “físicas” dessa mesma realidade. Propriedade “física” é a realidade concreta a partir da qual pode-se estabelecer a qualidade desse objeto. No caso da aprendizagem as propriedades “físicas” são as condutas manifestadas pelos alunos. A aprendizagem será mais ou menos satisfatória na medida em que se aproximar mais ou menos do padrão ideal, ou seja, da expectativa que temos dessas condutas. Assim, não se pode suprimir, em um processo avaliativo, a conduta manifestada pelos discentes sob pena de incorrer na arbitrariedade de aprovar ou reparar *gratuitamente* um aluno. Dessa forma para que a avaliação se caracterize como juízo de qualidade entende-se que o professor, após o momento avaliativo, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara-os com a expectativa de resultado de julgamento que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade. (LUCKESI, 1996)

A terceira variável que compõe a definição de avaliação é a tomada de decisão, ou seja, saber o que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem, mediante dados quantitativos ou notas, manifestar-se insatisfatória. Esses dados devem ser indicativos para compreensão do estágio em que o aluno se encontra e possa avançar no seu processo de aprendizado e são questionados por Luckesi (1996), visto serem comumente usados para fundamentar necessidade de classificação dos discentes, dentro de um *continuum* de posições em que a

ênfase deveria ser dada à comparação de desempenhos do aluno com o próprio passado em termos de aprendizagem, de acordo com seu ritmo, suas diferenças, não em relação aos outros alunos. Saul (2001, p.46-47) assim se manifesta:

[...] a avaliação [...] requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista (SAUL, 2001, p. 46-47).

Tomando por base esse pressuposto, a avaliação deve estar a serviço da ação de ensino e de aprendizagem, porque a partir dos conhecimentos obtidos e da interpretação realizada através dela, deve-se promover a melhoria da situação e/ou fenômeno avaliado. Mesmo em se tratando da avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino médio é imprescindível considerar suas diferenças de aprendizagem a fim de viabilizar a mediação significativa do seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, conforme Luckesi (1996), a avaliação terá que ser diagnóstica, isto é, deverá ser instrumento dialético dos caminhos percorridos e da identificação de outros.

Ao anunciar pistas na perspectiva da avaliação diagnóstica, o autor propõe, no contexto de uma investigação crítica de novas formas de ação, três passos essenciais para buscarmos transformar as práticas avaliativas. O primeiro consiste em assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito na tentativa de construir um permanente processo de planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica em andamento. Para esse autor

[...] o planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. (LUCKESI, 1996, p. 49)

É oportuno lembrar que, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é tributária do planejamento e da execução. É uma atividade que não existindo por si mesma, só faz sentido na medida que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. Dessa forma, a avaliação não é mecanismo para aprovação ou reprovação dos alunos, mas instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. Imbuído dessa concepção, o professor assumirá a avaliação como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este possa

avançar no seu processo de aprendizado. Nessa perspectiva, a avaliação se configura por possuir características de diagnóstica e pontual, cujas funções são de auto-entendimento, autocompreensão do professor e da auto-inferência do aluno.

Decorrente desse aspecto, o segundo passo a ser levado em consideração como proposta de ação em um contexto crítico é a conversão de cada um de nós, profissionais, para novos rumos da prática educacional. Nessa perspectiva, não basta apenas tomar consciência da necessidade de mudança, é necessário *mostrar, fazer acontecer*, articulando teoria e prática. Isso pressupõe uma atitude dialógica, problematizante, de ação-reflexão-ação em que o professor ressignifica sua prática no contexto da vivência pedagógica, o que demanda apropriação, elaboração de saberes, de fundamentos teóricos-práticos, práticos-teóricos. Em outros termos, diz Esteban (2001), que “[...] as práticas são articuladas por fios teóricos que lhes dão significado e coesão, não se pode modificar as práticas, como por exemplo, a prática avaliativa, sem tocar nos fundamentos teóricos que as sustentam” (ESTEBAN, 2001, p 126). Desse modo podemos reafirmar que a avaliação não é neutra; é, antes, um ato, fundamentalmente, político.

O terceiro e último passo proposto por Luckesi (1996) é o resgate da avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, que se a entenda como julgamento de valor acerca das manifestações significativas da realidade, buscando tomar decisões. Os “dados relevantes” terão de ser relevantes de fato, para aquilo a que se propõem, no contexto de uma pedagogia voltada para a transformação. Para proceder a esse resgate, cada educador, junto a seu educando, evidentemente, no âmbito da sala de aula, deve assumir-se como um companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação, e a avaliação se apresentará como um instrumento auxiliar para o aluno no seu processo de competência e crescimento para a reciprocidade, garantindo ao professor um instrumento mais objetivo de tomada de decisão.

Observamos assim que, além de envolver o aspecto qualitativo quando se refere ao juízo de valor, a avaliação envolve também o objeto através dos dados relevantes, configurando-se sua função dinâmica através da tomada de decisão, em que o aluno é peça fundamental no envolvimento do processo. Por isso é que Gama (1993, p. 35) diz que “[...] a concepção de Luckesi (1996) é, pois, dinâmica, transformadora e dialética e garante as possibilidades de mediação do educando”.

Podemos concluir que os autores construtivistas referenciados nessa parte do estudo são unânimes em propor que a avaliação esteja em função do desenvolvimento dos alunos e não em função da mensuração do produto da aprendizagem, consubstanciado na classificação. Assim, para se implantar uma prática de avaliação na linha descrita pelos autores citados é

necessária a compreensão que os docentes têm em relação à concepção sobre o ensino e avaliação.

Dessa forma apresentamos, no próximo capítulo, os resultados da pesquisa, em que tentamos identificar essa concepção, caracterizando também suas finalidades e os instrumentos pelos quais é operacionalizada.

CAPÍTULO III

DESVELANDO A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET – PI

Todo professor precisa parar para refletir, pensar sobre sua prática e registrar. O desafio não é errar. O desafio é levantar rápido e superar a hipótese inadequada.

Madalena Freire

A prática representa o exercício concreto da profissão. A prática pedagógica do professor, especificamente, é constituída por ações de transmissão e construção de conhecimentos que subsidiam as atividades profissionais exercidas no contexto de sala de aula e se caracteriza por ser uma ação pensada e planejada em função do conteúdo e direcionada por um currículo. Nesse contexto situamos a avaliação da aprendizagem, cujo significado depende, como já ressaltamos, da concepção de ensino e da concepção de homem que se deseja formar, concepções que alimentam a postura pedagógica do docente, daí podermos inferir que a maneira como o professor pensa guarda relação direta com a própria maneira de avaliar. Nesse sentido, a prática avaliativa é *locus* profundo para investigação.

Com este propósito procuramos identificar a visão dos professores e alunos, no contexto social do ensino médio regular diurno do CEFET-PI e assim, nossa análise, respaldada em pressupostos teóricos do estudo, partiu do conjunto de dados nos quais os sujeitos revelaram as suas concepções/representações, associado ao que a observação indireta nos possibilitou desvelar.

Considerando, pois, esse plano, o trabalho de organização e análise desses dados possibilitou o delineamento de um quadro com base em categorias, cujo objetivo é “[...] agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (MINAYO, 1977, p.70). A categorização da prática avaliativa, no caso desta pesquisa, teve como norteadores de todo o processo de análise os objetivos específicos explicitados na introdução do estudo.

Dessa forma, o presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa, que se encontram organizados a partir da representação abaixo, em quatro categorias correlatas, articuladas entre si a despeito de apresentarem identidade própria, e, se desdobram cada uma em duas subcategorias, representativas de uma rede de conexões que tentam expressar a análise da prática avaliativa na escola pesquisada.

Explicitando a representação abaixo, delimitamos como eixos importantes do estudo, a identificação das concepções dos professores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem, a caracterização da prática avaliativa, a formação docente e a contribuição da avaliação para a aprendizagem, objetivando investigar as concepções que fundamentam as ações docentes mediante a investigação das práticas avaliativas. Nesta linha de pensamento, destacamos, nas subcategorias, algumas falas de nossos interlocutores, tanto nos questionários como nas entrevistas e textos produzidos, de forma a permitir a análise centrada no foco. Os aspectos dessas falas permitiram identificar na prática dos professores o reflexo de suas concepções mediante o delineamento das finalidades da avaliação e dos instrumentos avaliativos utilizados. As falas permitiram igualmente caracterizar as dificuldades emergentes da prática avaliativa e as respectivas estratégias de resolução possibilitando também situar o suporte da formação inicial e continuada para as exigências da prática avaliativa. É, pois, com essa intenção que apresentamos os dados da pesquisa.

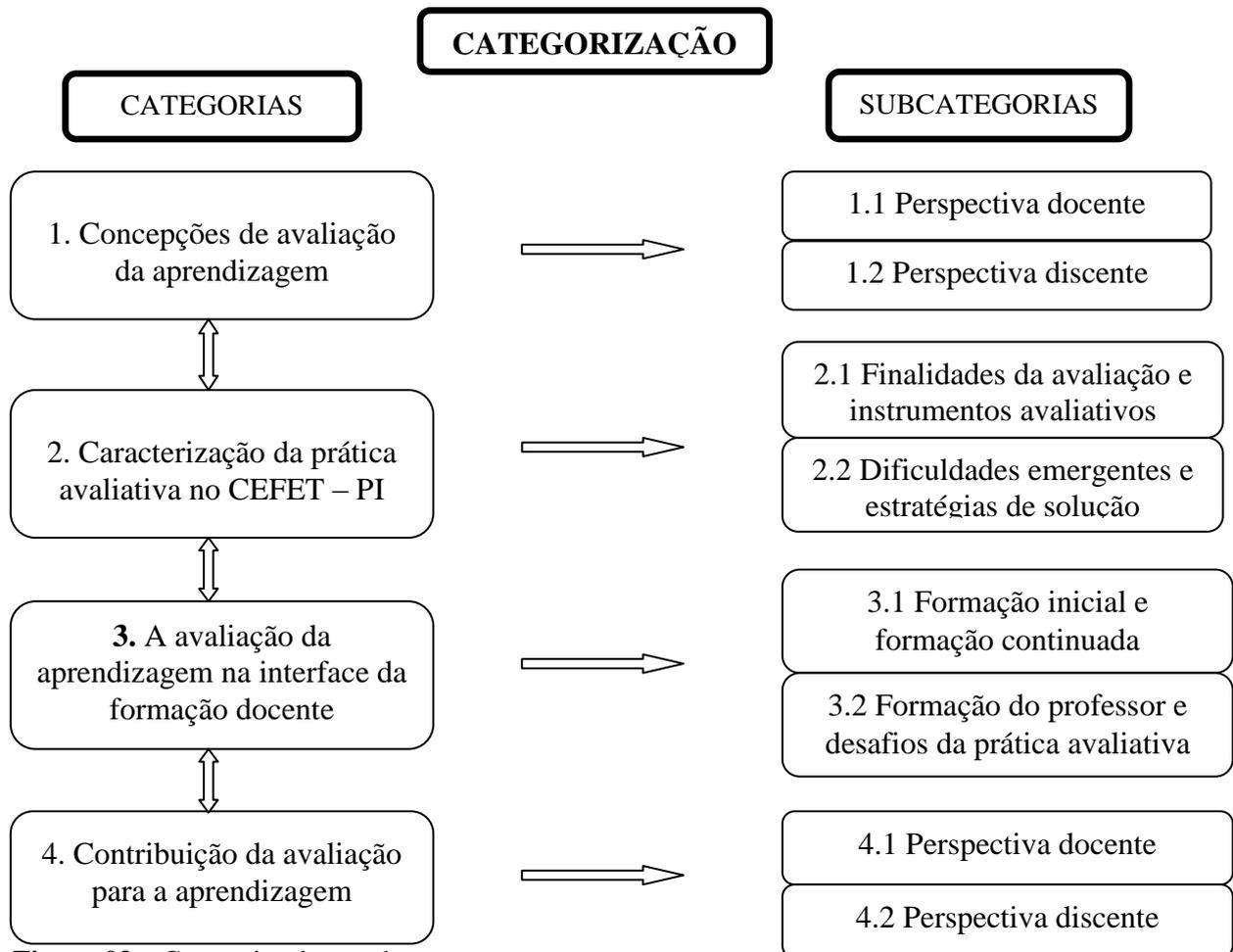


Figura 03 – Categorias do estudo
 Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 Categoria 01 - Concepções de avaliação da aprendizagem

Avaliação é uma palavra que faz parte de nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de forma que, como parte contínua e integrante do processo ensino-aprendizagem, não pode ser vista como um elemento estranho a este processo. Nesse sentido, importa-nos saber a concepção que temos desse ato enquanto prática pedagógica, e, com este propósito, questionamos os professores e alunos a respeito de suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, considerando que as representações mantêm fortes vínculos com a prática. Sob o ponto de vista do professor, consideramos que suas respostas encerram obviamente o reflexo de uma forma específica de concepção sobre o ensino e a avaliação, que se expressa na prática avaliativa, pois toda ação epistemológica é, antes de tudo, expressão de uma concepção de mundo. Na ótica do aluno,

entendemos possuir este características peculiares destacadas nas abordagens construtivistas-socioconstrutivistas, referenciadas no estudo, em que sujeito e mundo interagem sendo o aprendiz ser ativo, capaz de pensar e agir e, por isso, hábil para apresentar sua percepção sobre o significado da avaliação na suas experiências de aprendizagem.

Assim, mediante os depoimentos apresentados e respectiva interpretação, pudemos apreender as concepções que os professores e alunos fazem do processo, retratando o contexto em que se apresenta a avaliação da aprendizagem na escola.

3.1.1 Perspectiva docente

As representações dos professores relativas às realidades da avaliação da aprendizagem foram solicitadas através do seguinte questionamento: “Na sua opinião, o que é avaliar?”

“Avaliar é perceber por meio da nota se o aluno está tendo aprendizagem, verificando as mudanças positivas.” (Profa. Maria)

“[...] a avaliação retrata o conhecimento do aluno em sala de aula, sendo uma das formas para verificar se houve aprendizagem. É através da avaliação que se percebe o progresso do aluno e o que é necessário continuar fazendo para manter esse crescimento.” (Profa. Rita)

“É atribuir uma qualidade à aprendizagem dos alunos constatando atitudes de desenvolvimento para a vida moderna, como assiduidade, interesse, participação, relacionamento.” (Prof. Tiradentes)

“A avaliação é um processo pelo qual utilizando-se de diversos recursos e estratégias, o aluno deve ser submetido para que possamos verificar o grau de conhecimento adquirido, tendo como objetivo medir o quanto de conhecimento foi capaz de adquirir e constatar os objetivos alcançados.” (Prof. Tom)

“Avaliar é testar os conhecimentos para colocar uma nota.” (Prof. Nalige)

“Avaliar é difícil e a gente não aprende na universidade. Na verdade, a gente tem que colocar a nota na caderneta para o aluno ser aprovado ou não e ele sabe que seu comportamento também é levado em conta. Uma nota boa deve mostrar que ele teve um bom desempenho.” (Prof. Lio)

“Avaliar é atribuir uma nota ao desempenho do aluno, que leva à mudança de atitude, pois fica motivado para aprender.” (Prof. Lui)

“Avaliação para mim é colocar nota porque esta é precisa e exata, sem esta história de aprovar todo mundo.” (Prof. Rangel)

As representações explicitadas pelos professores relativamente à avaliação por si mesmas não são as concepções, segundo Vecchi e Giordan (1996 *apud* SILVA, 2005). Nesse pensamento a concepção é uma estrutura subjacente que deverá ser inferida a partir da manifestação do falante, tendo por base não apenas seus conhecimentos sobre a temática em questão como também suas experiências em sala de aula.

Assim ao tentar inferir a concepção do professor sobre avaliação temos que considerar a rede semântica que estrutura essa concepção. Uma vez que segundo o autor citado, a concepção de alguém sobre algo é formada mediante a rede semântica representada pela relação existente entre os diversos conhecimentos (teóricos e/ou práticos), as deduções mentais e as manifestações expressas pelos sujeitos, por meio de palavras/conceitos, a concepção dos professores da pesquisa sobre avaliação pode ser formada pela seguinte rede semântica.



Figura 04 – Rede semântica sobre concepção de avaliação.
Fonte: Silva (2005, p.130) – adaptação.

Explica-se a representação desta rede da seguinte maneira: cada quadrado representa os diversos conhecimentos sobre avaliação, e cada seta expressa uma dedução mental, um pensamento lógico. Constatamos assim uma grande linha de leitura relativamente à avaliação: toda avaliação se resume na atribuição de nota (ou conceito) à aprendizagem dos conteúdos e/ou comportamento, apresentando-se como uma motivação que leva à mudança de atitudes dos alunos em sala de aula.

Assim, a maioria dos professores coloca no processo avaliativo a categoria “nota” como referencial que dá suporte a esse processo pela motivação que a encerra. A nota atribuída cumpre não somente a função normativa do registro de dados acerca do desempenho discente para o diário de classe, como também a função pedagógica de motivar/modificar o comportamento. A concepção apresentada é, simultaneamente, uma constatação individual e

coletiva no exercício da profissão e independe da formação docente, pois foram semelhantes as respostas apresentadas por professores graduados e pós-graduados, podendo-se inferir que prevalece nas concepções dos professores o saber de experiência, ou seja, as habilitações de saber-fazer e saber-ser. Entendemos ser necessária no sistema a utilização da avaliação somativa, que culmina com a atribuição da nota, mas Mc Donald (2002) chama a atenção para o fato de que são pouquíssimos os professores que usam a avaliação formativo/diagnóstica/mediadora, objetivando não somente dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades no próprio processo de aprendizagem.

Sobre o envolvimento e interesse pela aprendizagem, Hoffmann (2001) enfatiza que a aprendizagem, enquanto um valor burocrático provocado pela avaliação que tem como motivação a nota, integra a prática classificatória e não atende mais à realidade escolar, visto que a passividade e a desmotivação de muitos aprendizes devem ser trabalhadas mediante situações de ensino provocadoras do desejo de aprender e não pelo simples fato de valer nota.

Constatamos, assim, pelos discursos apresentados, a existência de concepções tradicionais, ligadas a teorias tecnicistas-comportamentais, quando os docentes se referiram à avaliação como um ato voltado para o domínio cognitivo e mencionaram os conceitos de conhecimento, aprendizagem, conteúdo, para subsidiar a medida expressa nos termos *perceber, retratar, constatar, verificar, testar*. Nesse sentido Popham (1983, p.34) esclarece: “O processo avaliativa inclui a medida, mas nela não se esgota.” Assim, a medida mostra o que o aluno possui de determinada habilidade, enquanto a avaliação informa a respeito do valor dessa habilidade: a medida expõe dados quantitativos, enquanto a avaliação descreve os fenômenos e os instrumentos, utilizando também dados qualitativos. Como diz Melchior (2002), o processo educativo é compreendido por uma complexidade de fatores que não podem ser subordinados a uma medida. Percebemos, no entanto, que em meio a esse discurso tradicional emerge um grupo de professores que busca uma renovação, por não concordar com o caráter classificatório, controlador e punitivo que a avaliação tem apresentado.

“Eu defino com a visão que tenho de educação. A tendência pedagógica adotada na abordagem que impera nas práticas atuais, é com o objetivo de controlar, classificar, direcionar, que eu não concordo muito. Como não tenho uma experiência muito ampla (tenho apenas cinco anos de docência) são grandes os desafios que enfrento para aplicar uma metodologia mais construtiva, mais participativa, com os alunos condicionados à passividade, a receberem pontos.” (Profª. Dana)

“Eu procuro avaliar, fazer abordagem de alguns conteúdos numa avaliação diagnóstica; pergunto o que o aluno sabe sobre aquele conteúdo, vejo o conhecimento prévio que ele tem, para depois explorar esse conteúdo com base naquilo que ele já sabe para poder planejar e cobrar em determinada avaliação”. (Profa. Ramos)

“A avaliação para mim tem uma função de acompanhar o aluno, verificar se está avançando; cada trabalho que ele realiza o professor tem um meio para verificar sua aprendizagem.” (Prof. CI)

“Avaliar é desenvolver processos de aprendizagem contínua do aluno” (Profa. Nalide)

“A avaliação serve para nortear os próximos passos na escolha dos conteúdos, do método de trabalhar em sala de aula. Assim a avaliação do aluno é na verdade uma auto avaliação do professor.” (Prof. Hiper Sigma)

O relato da professora Dana reflete a visão, ou seja, concepção de ensino baseada na teoria interacionista-construtivista como ela mesmo define. Consciente de que os alunos ainda estão condicionados a métodos empíricos, reflexo das teorias tradicionais, que se pautam pela memorização, ela procura ensinar não somente promovendo a participação como valorizando a individualidade. No mesmo sentido, a professora Ramos procura fazer uma avaliação na perspectiva diagnóstica/formativa/mediadora, evidenciando as intervenções a serem feitas para atenderem as necessidades dos alunos. Nessa linha enquadra-se também a professora CI que vê em cada trabalho, em cada avaliação do aprendiz, um meio para verificar sua aprendizagem. A aprendizagem contínua do aluno, conforme a professora Nalide e a auto-avaliação do docente, que o professor Hiper Sigma vê através dos alunos, são indícios de renovação na prática desses professores.

Assim, na análise desses professores percebe-se uma identificação com os pensamentos de Hoffmann, Hadji e Luckesi, inspirado na teoria construtivista de Piaget e socioconstrutivista de Vygotsky, em uma visão explícita do que seja avaliação como um processo dinâmico, de acompanhamento contínuo ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, verificando o que aprendeu e o que deixou de aprender, em uma modalidade de avaliação em que o professor vivencia o exercício da reflexividade e interação docente e discente com relação aos conteúdos construídos em sala de aula. Assim, em uma “metodologia de ensino e avaliação que estimula a iniciativa dos estudantes” (LDB), o papel dos docentes é de mediador da aprendizagem, garantindo a preparação de cidadãos críticos e participativos, ao invés da memorização e fragmentação de conteúdos sem significado para os educandos.

Entendemos a grande responsabilidade do professor quanto à contextualização do processo avaliativo, que reflita os novos parâmetros da educação. Alheios à sua vontade, existem muitos fatores determinantes, de ordem pessoal ou institucional, que dificultam uma prática avaliativa coerente com novas concepções. No entanto, podemos concluir que, de modo geral, a prática avaliativa evidencia a postura dos docentes sobre ensino sendo produto de sua concepção e de seu contexto histórico.

3.1.2 Perspectiva discente

O ensino é visto como importante na vida dos indivíduos, mas nem sempre os alunos avaliam positivamente suas experiências de aprendizagem. Isso porque, no processo educativo, muitas vezes a escola não compartilha com o aprendente uma análise sobre o significado da aprendizagem na vida deles, até a uma avaliação sobre a adequação dos conteúdos transmitidos e das metodologias utilizadas.

Entendendo ser nesse aprendente que reside definitivamente o *locus* da avaliação, ou seja, é o aluno o ponto central do processo, que no seu cotidiano vivencia esta prática, resolvemos extrair do discurso dos discentes as representações que eles mesmos construíram sobre a avaliação escolar. Nesse sentido, Simons (1993) alerta-nos sobre as idéias que têm lugar especialmente na voz dos alunos, pois estas representações interpretam e, eventualmente, criam a experiência educacional real e proporcionam avanços significativos na área. Assim, procuramos saber dos alunos o que pensam sobre avaliação da aprendizagem e solicitamos igualmente que expressassem um nível de satisfatoriedade ou não com a avaliação praticada por seus professores.

Esclarecemos que devido ao extenso número de depoimentos colhidos junto aos discentes (total de noventa e um), e, especialmente, em decorrência da grande interação verificada nas respostas selecionamos alguns que, ao nosso ver, são representativas da categoria. Os nomes dos alunos-sujeitos da pesquisa foram omitidos, reportando-se apenas à indicação da série que freqüentam, com o intuito de, preservando suas identidades, não provocar constrangimento em suas respostas. Dessa forma, assim se manifestaram sobre avaliação:

“Um instrumento capaz de dizer se você aprendeu ou não”. (1ª série)

“A avaliação é péssima para o fim que os professores dizem que tem”. (2ª série)

“Muito tradicional.” (3ª série)

“É importante para testar os conhecimentos”. (1ª série)

“[...] necessária para o estudo ser completo”. (2ª série)

“Deve ser uma prova fácil que introduza todos os assuntos dados”. (3ª série)

“Defino como um processo de verificação dos dados e informações captadas pelo aluno que não se faz suficiente para isso”. (1ª série)

“Uma imposição para o aluno, com nota para ser aprovado ou não.” (2ª série)

“Para mim avaliação é igual a uma prova com nota e tudo”. (3ª série)

Pelos depoimentos apresentados, observamos que os estudantes, de modo geral, demonstraram desconhecer o significado do termo, outros associaram aos procedimentos/instrumentos de avaliação (prova, nota), fato que denota a limitação do conhecimento da prática avaliativa. A maioria, no entanto, mostrou insatisfação, direcionando suas críticas para a não-aceitação de uma avaliação pontual, tradicional, que gera uma série de práticas como a simples memorização de conteúdos e as famosas “colas” nas avaliações escritas, atitudes que infelizmente acabam se institucionalizando no cotidiano das escolas, mesmo no ensino médio. Vejamos o que dizem:

“Muitas vezes pouco adianta, pois muitos alunos não estudam, só pescam. Mas acabam tirando nota mais alta do que os que estudam.” (1ª série)

“[...] as provas são pouco produtivas, pois os alunos, na maioria das vezes, só “decoram” e esquecem depois de poucos dias.” (2ª série)

“Ultrapassada, pois ela não é uma forma eficaz de testar a aprendizagem do aluno, pois existem muitos outros capazes de saber se o aluno realmente estudou e aprendeu” (3ª série)

Verificamos nos depoimentos que os alunos percebem a nota como uma forma concreta, real, de satisfazer as exigências legais para aprovação, e assim, procuram conseguí-la a qualquer custo, *decorando* ou *colando* não importa se dominam ou não o conhecimento: o valor da nota é mais importante que este.

Com a finalidade de evitar que “decorem” os conteúdos, o que não garante a construção do conhecimento, o professor deve ter em mente o pensamento de Zabala (1998), afirmando que aprender fatos vai além de memorizá-los, pois, aprender é ser capaz de compreender os conceitos a eles associados, no que permite que estes sejam instrumentos para

interpretação dos fenômenos aos quais se referem. Assim, se deseja realizar uma avaliação que cumpra uma função pedagógica, na perspectiva diagnóstico-formativa-mediadora, o professor deve preparar provas com ênfase na reflexão, na compreensão, a ser utilizada como propósito de diagnóstico para auxiliar na construção do conhecimento e não somente para classificação, em sua função normativa. Dependendo da posição do professor diante desse contexto, o aluno vai entender que uma avaliação, mesmo realizada através de provas, é instrumento auxiliar na aprendizagem. Caso contrário, elas contemplarão apenas a memorização e servirão para sancionar resultados já alcançados.

Ainda com relação ao instrumento “prova”, os alunos demonstraram desejo no sentido de que a avaliação da aprendizagem contemple atividades mais abrangentes. É o que podemos constatar nas falas abaixo:

“[...] a avaliação é insuficiente, pois não acredito que apenas provas meçam o conhecimento dos alunos. Principalmente quando ela é só de assinalar certo ou errado”. (1ª série)

“[...] em minha sala de aula apenas em cinco disciplinas são feitos seminários, debates, produções de textos, como avaliações para se juntar à prova. Eu tenho quinze disciplinas”. (3ª série)

“A prova é um método de avaliar os conhecimentos adquiridos por um indivíduo, que apresenta falhas, pois não avalia fielmente o aluno. Acho que a avaliação não é cem por cento eficaz pois só uma prova nem sempre avalia bem o aluno” (2ª série)

“As avaliações são feitas sempre da mesma forma, poderiam ser mais diversificadas”. (2ª série)

Verificamos também estar implícita em muitos depoimentos a insatisfação dos alunos no sentido de que poucos professores avaliam aspectos como assiduidade, participação e pontualidade, no cômputo dos trabalhos.

“Na minha turma somente o professor de biologia e o de redação dão pontos.” (3ª série)

“[...] acho que a avaliação deve levar em conta certos como esforço, frequência, dedicação e não só provas e trabalhos”. (2ª série)

Insatisfações relativas à impessoalidade na avaliação, que padroniza o grupo de alunos como um único corpo, sem atentar para as suas especificidades, foram colocadas:

“O aluno devia ser analisado individualmente, mas a gente sabe que isso é difícil por causa das classes numerosas, que não é culpa dos professores. Mas deveria ter mais avaliações para compensar aqueles que não conseguiram um bom resultado em um dia que não estavam bem dispostos”. (3ª série)

Nesse sentido, Hoffmann (2001) pontua que além da sistematização e planejamento, a avaliação mediadora requer do professor sensibilidade e intuição para avaliar os aspectos importantes do processo do desenvolvimento dos alunos, às vezes manifestos nas atividades realizadas em sala de aula e que não têm um caráter avaliativo. Isso nos faz pensar na idéia almejada de a avaliação constituir-se num processo a ser desenvolvido ao longo do curso, e não separadamente em momentos pontuais do trabalho pedagógico. Assim, a implementação de um processo contínuo de avaliação requer uma noção de tempo que respeite a heterogeneidade dos alunos, e também metodologias que, mesmo sendo sistemáticas, possibilitem ao educador usar a sua intuição, tanto em relação ao desempenho e aprendizagem dos alunos, quanto em relação à adequação de sua proposta de trabalho ao atendimento das necessidades e características dos alunos, bem como reflexão sobre a importância das práticas de avaliação adotadas, em relação aos objetivos propostos.

A respeito, ainda, da avaliação praticada pelos professores, alguns alunos manifestaram suas insatisfações no que diz respeito ao nível das avaliações, clareza dos enunciados e maior exploração de conteúdos.

“O nível das questões é muito elevado e não se compreende o enunciado das questões”. (1ª série)

“Acho que os conteúdos deviam ser mais bem trabalhados para podermos nos sair bem no momento da prova”. (2ª série)

“O tempo dado para responder a prova é sempre insuficiente” (3ª série)

Estes tópicos servem para reflexão no sentido de melhorar tecnicamente a elaboração das questões por parte do professor, ou ao contrário, se deve ser trabalhada a melhoria de interpretação e leitura por parte dos alunos, que devem ser instigados a intensificar a atividade de leitura.

A idéia de opinar sobre a avaliação da aprendizagem muitas vezes induz o aluno a manifestar sua opinião sobre o professor, haja vista que a relação professor-aluno faz-se presente na atividade pedagógica como um todo e mais especificamente na avaliação da aprendizagem. É o que podemos perceber nos depoimentos abaixo:

“Às vezes as questões da prova são semelhantes aos exercícios trabalhados. Mas tem professor que nem sequer faz exercício ou revisão”. (3ª série)

“A gente nota que cada professor adota um critério de avaliação e o aluno é sempre prejudicado”. (3ª série)

“Alguns professores sentem prazer em dar nota baixa e têm uma didática antiga”. (1ª série)

Entendemos que a fala do aluno na sala de aula deve ser considerada, pois, poderá desvelar os limites da prática realizada nas escolas. E, é nesse local, mediante o diálogo – que pode superar contradições -, que os professores e alunos, refletindo sobre sua realidade, poderão estabelecer novas relações pedagógicas, no sentido de resolver as dificuldades apresentadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Categoria 02 - Caracterização da Prática Avaliativa no CEFET-PI

Por ocasião da pesquisa no CEFET, tivemos acesso ao documento intitulado *Organização Didática*, 2005, aprovada pela Resolução nº 08/CD/CEFET-PI, de 12/07/05, que se apresenta como proposta pedagógica da Instituição. Interrogados os professores da pesquisa sobre como o mesmo se manifesta sobre avaliação da aprendizagem escolar, apresentaram os docentes a informação de que “as avaliações são realizadas mensalmente em cada disciplina e computadas bimestralmente através da média aritmética das notas obtidas”. (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2005, Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí).

Segundo essa proposta, no Capítulo VII, art. 24, a avaliação da aprendizagem no ensino médio é contínua e sistemática, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e sociocultural e deve ser orientada pelos objetivos, competências e habilidades definidos em cada disciplina, preponderando os aspectos/critérios qualitativos sobre os quantitativos. O referido documento apresentou-se como elemento auxiliar para caracterizar a prática de avaliação do CEFET-PI.

A caracterização da prática avaliativa neste trabalho foi considerada relevante por a entendermos como um momento da práxis pedagógica, ou seja, o momento do saber-fazer. Para realizar esta parte do estudo, solicitamos aos professores que informassem a finalidade da avaliação que realizavam com seus alunos e os instrumentos de que se utilizavam para efetivá-la. Nesse sentido, tomamos como referência as questões “Para que avaliar?” e “Como avaliar?”.

Entendemos que o saber “para que avaliar” significa refletir sobre as intenções e ações para intervir junto ao aluno num processo de crescimento pessoal e profissional, pois, como pontua Luckesi (1996), a avaliação não é um fim, mas um meio articulado ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem, que procura informar se as finalidades do trabalho pedagógico estão se concretizando. O discernimento sobre a prática avaliativa pode ajudar a desvelar os reais objetivos pelos quais estamos trabalhando, no que contribui para o desenvolvimento dos aprendizes. Por outro lado, “o como avaliar” implica na materialização do “para que avaliar”, através da diversidade de instrumentos e procedimentos didáticos previamente planejados e flexibilizados durante sua efetivação.

Assim, em nossa análise de dados, buscamos nas questões sobre as finalidades que os professores imprimem à avaliação e os respectivos instrumentos para operacionalizá-la, a intencionalidade que os mesmos percebem e/ou atribuem à sua prática, que constitui um compromisso para o educador. Nesse sentido, Hoffmann (2001) ressalta que a arbitrariedade da avaliação manifesta-se não somente pela redução das avaliações a poucos instrumentos avaliativos, como, também, pela quantidade de tarefas elaboradas sem a reflexão necessária quanto às finalidades a que se referem.

Dessa forma, a proximidade entre o para que se está avaliando (finalidades) e como se está avaliando (instrumentos) parece-nos um ponto de partida para se analisar a prática pedagógica realizada, de maneira que esta possa estabelecer novas relações com a construção do conhecimento.

Face à importância reconhecida da conscientização desses aspectos para a promoção das aprendizagens, solicitamos a nossos interlocutores que discorressem sobre as finalidades e instrumentos de avaliação que praticavam no contexto de sua sala de aula.

3.2.1 Finalidades da avaliação e instrumentos avaliativos

Avaliar é uma atividade e, dessa forma, motivada por finalidades. Avaliando em diversos momentos e com diferentes modalidades, o professor pode acompanhar a evolução de seus alunos, pois o ideal é garantir que esteja ajudando a construir e que a situação de avaliação seja um momento favorável a ativação dos conhecimentos e capacidades que os aprendizes já tenham tido acesso. Nesse sentido, as questões propostas “Para que avaliar?” e “Como avaliar?” apresentam as seguintes respostas.

“Para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos e melhor definir os métodos de ensino. Para isto, faço exercícios no início do ano. Gosto, também, de fazer seminários, trabalho de grupo para somar com a nota da prova e de usar vídeo para abolir um pouco o quadro de giz”. (Prof. Hiper Sigma)

“Para conhecer as dificuldades dos alunos. Os instrumentos que uso são exercícios escritos em classe e para casa”. (Profª. Rita)

“Avalio para observar e registrar dados sobre as manifestações dos alunos, faço debate, exercícios orais para juntar à nota”. (Prof. Tom)

“[...] gosto de precisar os valores do aluno como seu relacionamento, sua postura, respeito pelos outros para juntar à nota que é feita no final de cada mês [...]. Afinal, o aluno deve ser avaliado como um todo. As atividades usadas são mesmo as provas escritas e também exercícios.” (Prof. Rangel)

“Eu costumo avaliar tendo em mente valorizar o aluno, observando e registrando dados sobre seu comportamento e as habilidades que possui. Gosto de fazer provas com questões para consulta e de fazer pesquisa com apresentação de trabalhos, pois eles se sentem estimulados com a nota que alcançaram”. (Profª. Nelige)

“[...] para ver se o aluno conseguiu assimilar, no ângulo de sua visão, o que tentei transmitir. Uso vários tipos de avaliação: prova, produção de texto dissertativo, e debate no dia-a-dia” (Profª. Nalide)

“Eu acredito que já contribuo, no ensino e na avaliação, para formar alunos que se sintam co-partícipes da organização social e da história do mundo no presente. Eu avalio como um todo: as atividades usadas para a avaliação são as provas, debates, seminários, produção de texto, dramatização, produção de vídeo. Gosto de diversificar para estimular o interesse dos alunos e suas habilidades. Não atribuo ponto pela participação, interesse e assiduidade porque os alunos são ensinados que isso se transformará em aprendizagem, e, conseqüentemente, em boa nota nas avaliações.” (Profª. CI)

O professor Hiper Sigma demonstrou que só se faz ensino verdadeiro quando mudam constantemente as estratégias metodológicas, o que garante o acompanhamento do nível de aprendizagem (desempenho dos alunos). Nesse sentido, o professor declarou que avalia para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles, ou seja, a ação docente está pautada no diagnóstico inicial, estabelecendo previamente as finalidades e utilizando a metodologia adequada. Nessa linha, está implícita a intencionalidade referendada por Saul (2001) ao dizer que o propósito/finalidade da avaliação é compreender o aluno mediante as suas interpretações e aspirações para intervir de modo adequado, o que revela preocupação com o ensino, com o crescimento do ser humano.

A concepção da professora Rita, ao afirmar que avalia para conhecer as dificuldades do aluno, remete-nos a Luckesi (1996), ao pontuar que a função da avaliação é oferecer um

diagnóstico do que precisamos treinar em nossos estudantes, pois, conhecidas as suas dificuldades, poderemos planejar atividades para superá-las, considerando até retomar o conteúdo trabalhado. Observamos, no entanto, que a professora poderia fazer uso de mais instrumentos avaliativos na direção de que a avaliação contemple atividades mais abrangentes.

A respeito da idéia de valorizar as manifestações dos alunos em sala de aula que o professor Tom atribui à avaliação, Hoffmann (1991) argumenta que valorizar e levar em consideração aprendizagem e/ou manifestações comportamentais dos alunos não pode se limitar ao observar e registrar. Esta atitude, conforme a autora, exige muito mais, tanto em relação à reflexão do professor sobre o que observa no aluno a fim de compreendê-lo, quanto para planejamento de intervenções necessárias para promover a aprendizagem. Isso porque a avaliação não deve acontecer somente como instrumento que tem a nota como estímulo para que o aluno tenha o comportamento desejado, em uma perspectiva behaviorista, e sim uma avaliação mediadora sobre os progressos em relação às aprendizagens numa interação em que, juntos, docente e discente, possam vivenciar o crescimento individual e grupal. Nesse sentido, podemos perceber que o professor poderia acrescentar mais instrumentos avaliativos aos debates/exercícios orais, no sentido de promover as melhorias necessárias.

Na metodologia adotada pelo professor Rangel, que declarou utilizar-se amplamente de provas e exercícios, ressentimo-nos também da ausência de outros meios para avaliar. Como a ação de diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, entendemos que a diversidade de instrumentos avaliativos precisa estar inserida em uma sistemática e se adequar à natureza do ensino e aos fins da avaliação que o professor tem em mente. Entendemos igualmente que, ao utilizar somente provas e exercícios, o campo de avaliação para as atitudes de participação, interesse e iniciativa, dentre outros, fica limitado. Nesse sentido, ao ressaltar, também, a prova escrita como o instrumento de avaliação mais utilizado, o professor revela uma postura de avaliação pontual, cuja finalidade é a verificação e medida dos conteúdos trabalhados, em detrimento da real aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Relativamente aos depoimentos apresentados pela professora Nelige e a professora Nalide observamos apresentarem ambas, como finalidade da avaliação, a aprendizagem do aluno, valorizando-o. Nesse sentido, as provas, com ênfase na reflexão, reforçam a função avaliativa como auxiliar na construção do conhecimento, o que nos permite inferir a adoção de uma postura nos moldes das teorias construtivistas.

O direcionamento facilitador da aprendizagem e avaliação expresso na fala da professora Cl igualmente remete às questões postuladas por Hoffmann (2001), Hadji (1994) e Luckesi (1996b), em que a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, considerando todas as dimensões do comportamento humano de maneira inter-relacionada. Podemos perceber que este depoimento evidencia a utilização de instrumentos diversificados, de modo a avaliar de forma integral as competências e habilidades dos alunos, guardando coerência com os princípios da avaliação como processo contínuo e não finalístico.

“Eu avalio meus alunos para melhorarem. Assim, se ele tira 5,0 (cinco) eu coloco 1,0 (um) ponto a mais, como aspecto da pontuação qualitativa, ou seja, pelo comportamento. Como instrumento utilizo a própria prova objetiva e subjetiva e exercícios.” (Prof. Lio)

A nota deve refletir o desempenho cognitivo do aluno. Assim, de acordo com Vasconcellos (1994, p.93) “[...] o professor não pode, através da nota, querer avaliar a capacidade, a pessoa, o ser do aluno”. Se a nossa percepção é com a formação do educando como um todo, os aspectos socioafetivos como participação, comportamento, responsabilidade e criatividade, conforme o autor, devem estar incluídos no conjunto dos critérios para avaliação.

“Eu avalio para verificar o alcance dos objetivos. Muitos alunos não alcançam nota, mas eu faço recuperação para eles. Alguns conseguem melhorar, outros não, mas como a tendência é aproveitar todo mundo [...]”. (Prof. Lui)

No depoimento acima, podemos dizer que concepções dessa natureza não são condizentes com o saber atualmente produzido sobre avaliação. Ao ser entendida dessa forma, não promotora da aprendizagem, essa concepção torna-se um obstáculo à própria avaliação, visto que pode estar sendo realizada “por obrigação”. Conseqüentemente, por ser realizada na perspectiva classificatória e sem interpretação das manifestações relevantes dos alunos que estão recebendo nota, conforme Luckesi (1996), a avaliação em causa camufla a realidade de não aprendizagem dos discentes, haja vista a preocupação de ter que aproveitar mesmo que aluno não tenha demonstrado aprendizagem.

Conforme Hadji (1994) e Hoffmann (2001), observamos que, ao invés de colocar a avaliação como um mecanismo camuflador da realidade ao aprovar, mesmo quando o aluno não aprende, conforme expresso nas entrelinhas do discurso acima, entendemos que, se o

professor tivesse a compreensão da avaliação como uma forma de evidenciar o nível de aprendizagem dos conteúdos trabalhados, ele a perceberia como uma análise da situação atual dos alunos à luz do que deveria ser, a fim de se planejar ações e intervenções no sentido de promover as melhorias necessárias.

Também verificamos em outros discursos o reflexo de uma concepção sem a preocupação pedagógica, mas somente para cumprir a função administrativa ou normativa

“Eu avalio com a finalidade de cumprir uma exigência formal. Toda escola exige uma nota. Utilizo provas em cada mês e também trabalhos”. (Prof. Lui)

“Eu faço uma avaliação mensal para efeito de registro de notas no diário de classe. Nunca me chegou orientação oficial de como deveria fazer avaliação. Então, é uma avaliação mensal, no bimestre são duas, e divide por 2 (dois). Durante o ano, faço, no mínimo, 8 (oito) avaliações”. (Prof. Rangel)

Assim, na caracterização da prática avaliativa dos professores do CEFET - PI, constatamos a convivência de concepção de avaliação na tendência tradicional, permeada por práticas que valorizam a medição/mensuração da aprendizagem, ou seja, práticas que adotam instrumentos que visam, predominantemente, a exatidão da reprodução do saber acumulado em sala de aula, medindo-se, portanto, pela quantidade de informações reproduzidas. Esse tipo de concepção enfatiza a realização da prova como instrumento avaliativo predominante, que passa a ter um fim em si mesma, sendo que as notas obtidas funcionam, na sociedade, como aquisição do patrimônio cultural, segundo Mizukami (1986). Em contraposição a esse enfoque emerge do discurso de alguns docentes a concepção de avaliação numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista, caracterizada por opiniões bem definidas sobre o papel do professor na interação com o aluno, ou seja, como mediador/facilitador da aprendizagem, e se expressa na diversidade de instrumentos avaliativos. Nesse sentido, conforme Moretto (2001), a prova passa a ser um momento privilegiado de estudo, contemplando questões operatórias, estabelecidas de relações significativas num universo de informações.

3.2.2 Dificuldades emergentes da prática avaliativa e estratégias de resolução

Sabemos que no contexto escolar existem limites (materiais, temporais) que interferem no trabalho dos professores. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005) destacam que os docentes constituem um grupo que não controla completamente seu ambiente de trabalho, dispondo dentro deste de autonomia relativa. Atentando para este fato, procuramos investigar

aspectos que de alguma forma dificultassem o desenvolvimento da avaliação na instituição em que atuam, e, nesse sentido, entendemos, como Santos (2006), que os professores podem desenvolver mecanismos de adaptação às condições impostas pelos contextos preestabelecidos ou criar estratégias para desenvolver seu trabalho, integrando o conhecimento e a técnica para resolver os problemas práticos. Assim, resolvemos saber dos professores que dificuldades emergem da prática avaliativa e quais atitudes são tomadas para contorná-las.

Considerando as respostas apresentadas, foi possível perceber, pelo menos, dois tipos de dificuldades para realizar a avaliação: uma é operacional e a outra conceitual. As dificuldades operacionais centraram-se em fatores ligados às condições estruturais de trabalho, ou seja: número excessivo de alunos em sala de aula, carência de recursos didáticos, ausência de apoio didático, desinteresse/desmotivação dos alunos, além da heterogeneidade de nível intelectual. As dificuldades conceituais referem-se ao *modus operandi* da avaliação, ou seja, o aspecto técnico, o seu saber-fazer. Nesse sentido, as dificuldades implicam na compreensão tanto dos valores que orientam a avaliação, como também das especificidades dos juízos de valor que ela requer. Dessa forma, relacionamos as dificuldades descritas pelos professores, seguidas das respectivas estratégias utilizadas no sentido de solucioná-las.

A - Dificuldades operacionais

• Número excessivo de alunos em classe

“[...] é muito difícil fazer avaliação em uma turma grande, seja uma prova, seja um debate, ou seminário, ou trabalho em grupo. A gente precisa conversar muito com o aluno para ele se conscientizar do que seja aprender e ser avaliado”. (Profa. Maria)

Estratégia de resolução

“A melhor maneira que eu acho é fazer testes objetivos diferentes para evitar “cola”. Faço também provas para falarem livremente e tenho um trabalhão para corrigir. Nos seminários, os grupos ficam grandes e alguns alunos têm pouca participação. Procuro manter aproximação com os alunos e explicar como as tarefas foram planejadas.

- **Carência de recursos didáticos**

“Às vezes há dificuldades para xerocopiar os textos pedagógicos e os testes para avaliação, não sei se por problemas técnicos, ou por causa da quantidade de trabalho. Já existiu no CEFET um serviço de orientação que tinha toda uma burocracia pela qual passavam as provas antes de serem aplicadas. Era uma equipe de orientadores, mas atualmente não existe mais. Outra coisa é que não temos mais nenhuma estrutura para organizar provas.” (Profa. Nelige)

Estratégia de resolução

“A solução é trazer prova xerocada ou fazer montagem, que ultimamente está sendo muito comum pela falta de impressora e de alguém que digite a prova. A gente xeroça o livro, recorta e monta”.

- **Ausência de apoio didático**

“Eu vejo o pedagogo muito distante. Ele deveria estar mais próximo, auxiliando, estabelecendo contato, trazendo idéias para que a gente possa melhorar a prática. Eu gostaria que alguém me ajudasse com respeito ao uso do material didático, melhor uso do data-show. A gente comete erros, por não saber usar de maneira correta, tem dificuldade naquele instrumento. [...] Eu tenho críticas violentíssimas com relação à sistemática educacional da Escola. Primeiro, ela é deficitária, inexistente; os pedagogos não têm uma atuação frente ao corpo docente, somos seres soltos, fazemos o que queremos, não tem uma diretriz e uma direção em busca de um produto, de um resultado. Não há o sistema avaliativo, a escola não tem, e se tem está no papel, isso não acontece na prática” (Prof. Hiper Sigma)

Estratégia de resolução

“A gente tem que usar o material e vai aprendendo na própria prática. Quanto à avaliação, a gente tem que fazer mesmo é sozinho.”

- **Desinteresse / Desmotivação dos alunos**

“Tenho dificuldade de fazer os alunos gostarem de lidar com o mapa de geografia.” (Profa. Rita)

Estratégia de resolução

“Procuro mostrar a importância que aquele estudo vai representar quando eles precisarem viajar, então noto mais interesse.”

• Heterogeneidade nas turmas

“A heterogeneidade nas turmas é muito grande, então fica difícil avaliar. Uns acompanham os conteúdos; outros não, e esses que não acompanham, são até interessados, mas como não têm nível, não acompanham.” (Prof. Nali)

Estratégia de resolução

“Procuro conscientizar esses alunos, em conversa individual, que eles precisam fazer exercícios extra-classe, numa espécie de recuperação paralela”

Explicitando suas dificuldades com relação ao grande número de alunos, a professora Maria mostra que isso a coloca em situações desconfortáveis em relação ao seu desempenho como professora, tirando a possibilidade de uma prática mais marcada pela interação, pela convivibilidade, o que remete aos padrões da concepção tecnicista de ensino. Mesmo tentando conscientizar os alunos, para ela uma das estratégias de resolução é aplicar testes diferentes para filas diferenciadas quando for o caso de provas objetivas, pois prevalece ainda o hábito de “cola”, o que não ocorre com provas dissertativas. Mas nesse outro tipo de avaliação há um aumento de trabalho na correção por conta da grande quantidade de alunos. Verifica-se, ainda pelo depoimento, que sua estratégia aponta a percepção de que as ações docentes na sala de aula precisam ser planejadas, a fim de que os alunos tenham clareza a respeito do processo educativo. Essa concepção, segundo Freire (1996) respalda-se no respeito que o professor deve ter pela pessoa do aluno.

Quanto às condições de trabalho enfrentadas pelo professor, entendemos, como Santos (2005), ser relevante a ênfase nesse aspecto, porque como toda atividade requer meios para sua realização, seria necessário que, na implementação de uma proposta de ensino, fossem garantidas condições estruturais que viabilizassem o seu desenvolvimento. Trabalhar com um número excessivo de alunos acarreta dificuldades ao professor sob vários aspectos: compromete a qualidade do ensino e inviabiliza o acompanhamento individualizado do aluno, frustrando a expectativa do professor na realização de um bom trabalho. Um desses comprometimentos é a impossibilidade de aproximar-se fisicamente do aluno, fato que remete às idéias de Tardif e Lessard (2005), quando dizem que se o professor quiser dar sentido à tarefa de ensinar e, conseqüentemente, à tarefa de avaliar, precisa encontrar espaço na sua prática para essa relação pessoal com o aprendiz.

Em relação a duas outras dificuldades apontadas pela professora Nelige e o professor Sigma, ou seja, a carência de recursos didáticos, os docentes apresentam seus problemas,

sendo que o professor Hiper Sigma aponta fortes críticas ao sistema educacional da escola como deficitário e indiferente, pois, os docentes desconhecem a existência da sistematização do sistema avaliativo na Instituição. Quando o professor realça não haver diretriz em busca de um resultado, podemos inferir o seu desejo de provocar uma interação entre professores e pedagogos no sentido de compartilhar as ações para melhorar aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido.

No que diz respeito à peculiar falta de interesse/motivação do aluno pela aprendizagem, apontado pela professora Rita, entendemos o fato como um desafio que se insurge no cotidiano, instigando o professor à reflexão do contexto da aula na direção de continuar a diversificar as atividades avaliativas que realiza. Assim, Hoffmann (2003) mostra que um cenário educativo desafiador em que os alunos deixam de ser apenas *receptores de informações, fazedores de exercícios, leitores de livros didáticos*, implica um processo avaliativo adequado à tal concepção. Nessa perspectiva, o professor deve oportunizar a elaboração de tarefas que reflitam os múltiplos significados construídos pelos alunos e as expressões próprias de conceitos e interesses decorrentes dos estudos desenvolvidos, o que reportaria às concepções construtivistas tão necessárias à formação de cidadãos críticos e participativos para o mundo atual.

Relativamente à heterogeneidade de nível intelectual observada em algumas turmas, a professora Nali demonstra preocupação com um ensino massificado, que não leva em consideração as diferenças individuais e o respeito o ritmo de aprendizagem do aluno. Considerar o aluno com as suas idiossincrasias e dificuldades próprias é um indicativo de interesse dos professores cuja atitude pode elevar a auto-estima do aprendiz e determinar o seu sucesso.

B - Dificuldades conceituais

• Conciliação de aspectos quantitativos e qualitativos

“É muito difícil mas tento trabalhar uma avaliação no processo. Tenho dificuldade de quantificar e trabalhar com os critérios qualitativos, que para mim ainda são vagos. Tenho medo de ser injusta.” (Profª. Maria)

Estratégia de solução:

“Procuro realizar vários exercícios e diversificar as avaliações, anotando no diário a participação deles.” (Profª. Maria)

“A gente tem que colocar nota, que é o quantitativo, aí falta o qualitativo, cuja precisão conceitual ainda está vaga.” (Profa. Nalide)

Estratégia de solução:

“Ao final do ano eu levo em consideração frequência, participação dos alunos, haja vista que constantemente faço anotações em sala de aula. (...) eu olho *por alto* a questão qualitativa, ou seja, a participação do aluno, o cumprimento das tarefas. Isso ajuda de certa forma o aluno a ser promovido.” (Profa. Nalide)

“[...] por mais que você tenha muito tempo de magistério, você encontra dificuldade para avaliar. O sistema privilegia a parte quantitativa, assim a gente não sabe avaliar qualitativamente, e esta avaliação termina sendo subjetiva, pessoal, e até arbitrária. No fim a gente tem que quantificar de alguma forma.” (Prof. Tiradentes)

Estratégia de solução:

“Levo em conta a participação, a assiduidade e o interesse pela disciplina, mas não é fácil conciliar o quantitativo e o qualitativo.” (Prof. Tiradentes)

Ao identificar as dificuldades nas falas dos professores, concebemos, como Lampert (1985 *apud* SANTOS, 2006), a idéia de que o dilema, ou seja, a dificuldade, é ao mesmo tempo um conflito, cognitivo e prático. Nesse sentido, a profa. Maria sofre interiormente esse conflito expresso pelo medo de ser injusta ao aferir conceitos qualitativos e assim escolhe uma alternativa que minimiza essa possibilidade de injustiça, como anotar a participação dos alunos a fim de resgatar, mais tarde, uma avaliação mais precisa.

Na fala da professora Nalide e do professor Tiradentes está expressa a falta de precisão conceitual sobre o termo qualitativo, que permeia a prática avaliativa nas escolas pesquisadas. Verificamos não se tratar apenas de um problema semântico, pois o termo representa um misto de determinações ideológicas possuindo uma carga de significações que é produto das concepções individuais. Assim, conciliar a avaliação quantitativa com a avaliação qualitativa representa muitas dificuldades, pois o termo qualitativo é considerado ainda por muitos como referente aos critérios e/ou características que devem prevalecer para aprovação dos alunos, sendo que a escola brasileira, de modo geral, não apresenta uma proposta educativa de explicitação precisa, de intervenção docente nesse sentido. Dessa forma, os critérios ou características são tratados como algo que os alunos vão adquirindo “naturalmente” na convivência escolar pelo que receberão uma nota, cabendo à escola apenas a verificação dos avanços ou não dos mesmos.

Pelos depoimentos apresentados, de modo geral, inferimos que, no papel de gestores de dificuldades, os docentes usam estratégias variadas, que envolvem a conversa entre pares,

a interação entre os alunos e a diversificação de atividades para resolver os problemas emergentes da prática avaliativa. Assim, a análise permitiu perceber que em sua prática eles desempenhem tarefas difíceis ao lidar com diversas possibilidades de ações alternativas de ensino e de avaliação, que às vezes se mostram também contraditórias. É pertinente, no entanto, destacar que esta situação reporta à necessidade de se considerar nos processos de formação inicial e/ou contínua um espaço para discussão sobre avaliação da aprendizagem, cuja abordagem está contida na próxima categoria.

3.3 Categoria 03 - A Avaliação da Aprendizagem na Interface com a Formação Docente

Como já dissemos, a capacidade do professor para lidar bem com a complexidade da prática avaliativa mantém íntima relação com sua formação profissional. Nesse sentido, todos os professores envolvidos no estudo deram especial realce à grande dificuldade representada pela falta de preparo específico para exercer de forma competente as tarefas avaliativas em seus cursos na formação inicial. Como observa Perrenoud (1984), na formação do professor privilegia-se a preparação para o ensino, em detrimento da preparação em avaliação, como se ela viesse atrelada automaticamente às funções do ensino, não requerendo uma atenção especial. O mesmo fato estende-se aos chamados planejamentos curriculares, em que a avaliação aparece prescrita, como obrigação a ser cumprida, sem, no entanto, ser explicitado como poderá ser realizada, ou seja, quais as modalidades possíveis para ser efetuada.

Faz-se necessário, portanto, que se formem professores mais bem preparados para o confronto com a realidade da sala de aula. Considerando esta perspectiva, Nóvoa, (1992) pontua ser necessário agir no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Nesse sentido, entendemos que as práticas avaliativas devem receber tratamento especial por constituir-se a espinha dorsal do processo educativo. “Mas o que é ensinado aos professores sobre avaliação?”, perguntam-se pesquisadores como Calfee e Hiebert (1988), que apresentam conclusões valiosas de vários estudos feitos sobre a formação de professores. Nesses estudos encontra-se o tema sobre a avaliação, circunscrito num âmbito extremamente limitado às habilidades de elaboração e aplicação de testes, numa dimensão puramente estatística e técnica, sendo que os livros-textos que orientam a formação desses professores não estão isentos dessas restrições. “A instrução é abertamente preocupada com o ensino de

estatística e muitos estudantes continuarão a ser inadequadamente preparados para as tarefas de avaliação em sala de aula.” (CALFEE; HIEBERT, 1988, p.53).

Podemos então considerar a formação em avaliação como uma das questões básicas a serem encaradas seriamente, se se deseja enfrentar o problema de uma melhor atuação docente. Com apoio na literatura disponível sobre o tema, entendemos a importância de conhecer um pouco a formação dos professores-sujeitos da pesquisa, enquanto aspecto importante em sua maneira de conceber a avaliação da aprendizagem. Concentramos nosso interesse nessa parte do estudo a duas subcategorias: na primeira subcategoria desejamos descobrir traços dos processos pedagógicos em sua formação inicial, como também, em sua formação continuada, que tenham contribuído para a melhoria de sua prática de avaliar e na segunda subcategoria tentamos estabelecer a relação entre a formação profissional e a prática avaliativa, analisando em que sentido a formação deu respaldo (ou não) para o exercício dessa prática.

3.3.1 Formação inicial e formação continuada

Sabe-se que o professor necessita de uma formação inicial que o credencie para o exercício do magistério, possibilitando-lhe “[...] estabelecer uma sintonia entre o capital de saberes adquiridos nessa formação e a realidade em que vai desenvolver sua prática” (Santos, 2006, p. 58). Noutras palavras, espera-se que o curso de licenciatura forneça ao professor as ferramentas para o exercício da profissão, numa formação que contemple aspectos cognitivos e habilidades, atitudes e valores que possam contribuir para a construção da sua práxis, sendo que a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores é respaldada nesta formação.

Nessa linha de pensamento, propusemos aos professores que falassem de sua formação inicial, abordando aspectos relevantes à avaliação, o que nos fez observar que os professores entrevistados se ressentem de não terem recebido quase nenhuma formação para lidar com a realidade da prática avaliativa, conforme atestam os depoimentos abaixo.

“Interessante, embora tenha tido um curso de licenciatura, não aprendi a fazer avaliação. Na época eu já tinha o pedagógico, onde aprendi muito (Instituto de Educação Antonio Freire). Agora ... na universidade, somente no início, uma professora da disciplina Filosofia da Educação foi a única que dimensionou esse fazer pedagógico, isto é, o nosso conhecimento aplicado ao fazer pedagógico. Os demais professores nem do curso específico e nem das áreas pedagógicas se preocuparam com isso.” (Profa. Cl)

“Não recebi de forma nenhuma orientação para fazer avaliação na universidade. O que a gente faz no curso de Pedagogia é uma disciplina de 60h, de avaliação, mas que não dá suporte para que você possa se orientar. É um déficit muito grande, porque nem elaborar itens de avaliação a gente aprende a fazer. A universidade só deu uma visão vaga, o que aprendi foi no campo de trabalho ... A prática nos ensinou muito mais ...” (Profa. Ramos)

“Não posso dizer que a licenciatura me deu suporte para a prática avaliativa. Por não ter cursado uma disciplina específica nesse sentido, passei a incorporar, quase que instintivamente, a prática avaliativa de meus ex-professores à minha prática docente.” (Profa. Nali)

“A universidade foi muito negativa para mim, tanto em termos de metodologia como de conteúdo, pois não foi aprendido o que vai ser trabalhado na prática, inclusive a avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, passei a avaliar seguindo o modelo de meus ex-professores. O que aprendi mesmo foi no campo de trabalho, onde senti necessidade de fazer avaliações diversificadas por causa das notas baixas em minha disciplina – Matemática, - considerada bicho-papão.” (Prof. Rangel)

“A formação acadêmica deixou muito a desejar com respeito à avaliação: a gente procura melhorar através de cursos e leituras, e, no passado, o próprio CEFET trouxe pessoas para orientar, pois a gente sabe que nossas práticas de avaliação são muito ultrapassadas.” (Profa. Maria)

“Meu curso na universidade deixou muitas lacunas relativamente à avaliação. Hoje é uma coisa que me deixa em conflito, pois temo ser injusta com meus alunos.” (Profa. Rita)

A fala da professora Cl expressa o distanciamento existente entre os processos formativos e a avaliação da aprendizagem, sendo que, a formação inicial se revelou como uma experiência acadêmica pobre, ineficiente, de pouca aplicação na maneira de avaliar. A formação não assegurou o diálogo com a temática da avaliação da aprendizagem dos alunos, haja vista que os professores na universidade não se preocupavam com esse “fazer pedagógico”. O posicionamento da professora Cl reforça a observação de Perrenoud (1984), de que, na formação do docente, privilegia-se a preparação para o ensino, em detrimento da preparação em avaliação.

A análise da professora Ramos faz uma referência contundente ao distanciamento existente entre os processos formativos e a prática avaliativa. Nesse sentido, realça que os conhecimentos adquiridos na universidade, por sua desvinculação com a realidade da escola, não correspondem ao que deve ser trabalhado na prática. Como os saberes da formação não ofereceram as bases para a consolidação do saber avaliativo, a própria prática se constituiu importante *locus* de formação, emergindo como possibilitadora do seu desenvolvimento profissional.

A professora Nali destaca que pelo fato de não ter existido uma disciplina em seu curso universitário que abordasse o assunto, a formação inicial não assegurou espaço de importância nesse diálogo com a avaliação, de forma que adotou inconsciente e naturalmente a postura tradicional realizada por seus professores, quando aluna da universidade e/ou ensino médio.

O professor Rangel realça, igualmente, a dicotomia entre a teoria e a prática ao assegurar que os conhecimentos adquiridos na formação não correspondem ao que precisou usar na prática avaliativa. Com isso continuou a usar na avaliação, e por que não dizer no ensino, a exemplo da professora Nali, os mesmos métodos praticados por seus ex-professores, com a variante de ter procurado no próprio campo de trabalho, alguma forma de diversificar a avaliação, frente à dificuldade de aprendizagem dos alunos, ratificada por notas baixas em sua disciplina.

Reconhecendo igualmente que a formação inicial não ofereceu condições para o exercício da prática avaliativa, a professora Maria sentiu necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos mediante cursos e leituras, mas se ressentia da postura da Instituição no sentido da ação de descontinuidade a eventos que possam contribuir para a melhoria da própria prática avaliativa, que reconhece desatualizada.

A professora Rita, afirmando também a respeito da lacuna deixada em sua formação no que diz respeito à avaliação, demonstra insegurança para avaliar e teme não agir correta e profissionalmente com seus alunos, o que a deixa em conflito.

Podemos perceber que nossos colaboradores no estudo reconhecem que a formação inicial não está aparelhada para trabalhar com a avaliação nas escolas, ou seja, não prepara o professor para lidar com a complexidade da prática avaliativa, o que faz com que eles se refiram ao contexto da docência, ou melhor, a própria prática de magistério como lugar de aprendizagem e importante eixo formativo.

Tendo em vista estas considerações, entendemos que a formação inicial não carrega o caráter de terminalidade, mas desafia o professor a envolver-se com o estudo, visando ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, num processo de formação contínua que supõe abertura à mudança, exigindo dos professores e das instituições onde trabalham decisão política e projeto pedagógico próprio. É um processo que não se dá “por decreto”, mas pela adesão dos profissionais à proposta como condição essencial para a viabilização de um projeto que postula a transformação da prática pedagógica. Para essa formação, parafraseando Behrens (1996), o docente precisa seduzir-se e ser seduzido, isto é, precisa estar envolvido, seja por iniciativa própria, seja no contexto da instituição escolar onde atua, que supõe

condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores no próprio local de trabalho e/ou em parcerias com outras instituições. Entendemos, como Santos (2006), que a formação do profissional não se constrói no vazio, mas se traduz na construção de saberes e implica na troca de experiências, interações e aprendizagens, numa demonstração de que a prática de cada um é a soma do cruzamento de diversas vivências. É nesse contexto que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nesse sentido, a aprendizagem dos professores como práticos reflexivos, alicerçados nos processos de formação continuada, pode ter impactos na forma como os educadores percebem a complexidade da prática avaliativa e a maneira de lidar com ela. Nesse aspecto, sabe-se que quanto mais o professor se envolve em processos de formação, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, mais condições parece ter para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, a prática avaliativa, em especial.

Procuramos saber dos colaboradores da pesquisa, se têm investido (ou não) nesse processo de autoformação, no sentido de suplantar as lacunas da formação inicial. Nessa perspectiva, nossos interlocutores assim se pronunciaram:

“Minha formação é em Direito, mas fiz especialização em ensino que deu muita ênfase à parte didática, ou seja, como transmitir o conteúdo da disciplina. Foi um curso muito bom na área de avaliação, dando a visão de que o importante é saber se o aluno aprendeu, que às vezes a nota não é o resultado daquilo que ele demonstra saber... apesar de ser necessária a nota para passar” (Profª. Nalide).

“A temática de avaliação me atrai, por isso gosto de fazer cursos e seminários que aparecem na área, pois dão muito subsídio. A gente sabe que por mais que se procure fazer um trabalho criterioso, a gente precisa de ajuda, porque a avaliação é muito complexa. Então a gente tem que estar sempre lendo, se atualizando, comprando livros sobre o tema... Então eu estou sempre procurando fazer...” (Profª. Ramos).

“Olha, acho que tenho investido em minha formação: já concluí um curso de especialização em educação e estou terminando o mestrado na área de matemática.” (Prof. Rangel).

“A questão de ser professora para mim é uma grande escolha. Sou formada noutra área, mas ser professora é uma coisa que me satisfaz; sempre me preocupei com a educação porque a escola sempre foi o diferencial na minha vida. Por isso já fiz muitos encontros de pesquisa em História (principalmente), sempre gostei de pesquisa, da parte teórica. Quando alguém se direciona à pesquisa é sempre mais bem visto. Já fiz especialização, que me deu alguma base sobre a avaliação, continuei com o mestrado e agora estou fazendo doutorado.” (Profª. Cl).

Nestes depoimentos os professores do estudo indicam que têm investido em cursos de especialização, mestrado, doutorado, como também em palestras, seminários, leituras, e em outros cursos superiores, tendo em vista o aperfeiçoamento para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, esses investimentos já podem ser percebidos mediante a concepção de educação adotada pela professora Nalide, que realça, de maneira feliz, a articulação entre avaliação e aprendizagem. Ao deixar expresso que na avaliação o importante é saber se o aluno aprendeu, sua declaração nos remete a Demo (2005, p.73), que aponta a ligação intrínseca entre ambas, e afirma: “[...] a aprendizagem, na verdade, é a única razão de ser da avaliação”. Enfatizando, também, que a nota nem sempre é o resultado daquilo que o aluno sabe, a professora Nalide mostra que progrediu da concepção classificatória vigente do ato de avaliar para o sentido de avaliação como auxiliar de aprendizagem, na perspectiva de Luckesi (1996). Concepções dessa natureza são uma demonstração inequívoca dos efeitos da formação continuada.

Consciente da complexidade da prática avaliativa, a professora Ramos revela investir muito no próprio desenvolvimento profissional, quando da aquisição de livros e da participação em cursos e seminários na área. O depoimento do professor Rangel apresenta indicativo de saber ser ele o principal responsável por sua formação, o que representa um amadurecimento profissional.

Na fala da professora Cl percebemos sua identificação com a docência e envolvimento com a pesquisa, fazendo com que tenha investido em três cursos em nível de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado. Expressando a visão de que é mais valorizada a pessoa que se direciona à pesquisa, procura consolidar uma sólida formação nesse sentido, sendo que no curso de especialização foram fornecidos subsídios para a prática avaliativa.

Face ao exposto, observamos que as falas dos professores revelam, em grande parte, ligação da idéia de formação continuada somente como acumulação de títulos, de cursos, de conhecimentos. Há que investir não somente com ações pontuais e individuais, mas articulando essas ações num cenário de desenvolvimento institucional em projetos coletivos dentro da escola para reflexão sobre a prática em desenvolvimento, buscando novas formas, novas maneiras de ensinar e avaliar, o que requer atitudes dos sujeitos numa perspectiva crítica, contextualizada, imbuída do processo de ação-reflexão-ação. Sobre esse aspecto, Hoffmann (1991, p. 16) ressalta que “[...] é a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que podemos auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva”.

As práticas de formação contínua em âmbito individual, apesar de necessária para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (Nóvoa, 1992). Em dimensão coletiva favorecem a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma relativamente à produção dos seus saberes e seus valores. Nesse sentido, procuramos também investigar a existência de uma autoformação na perspectiva da formação contínua que pressupõe um projeto institucional envolvendo todos os professores, no sentido apontado por Candau (1996) de que a escola é local privilegiado de formação continuada.

“Olha, nessa política de capacitação para qualificação do ensino, a escola sempre teve essa preocupação, trazendo pessoas para dar palestras de orientação didática, inclusive sobre avaliação da aprendizagem. Mas já faz dois anos que não está acontecendo isso” (Profa. Maria).

“Na prática, a escola está muito distante; devia haver orientação em cursos para estabelecer contato, trazendo idéias para que você possa melhorar sua didática, sua eficiência em sala de aula [...] Eu gostaria que me ajudassem [...] a gente comete erros, mas vai aprendendo no próprio trabalho” (Profa. Nalige)

“Antes havia cursos e palestras para ajudar na formação do professor, mas hoje a escola faz convênio com outras instituições para quem quer fazer mestrado.” (Profa. Nalide)

“O Cefet tem propiciado muitos cursos como especialização, mestrado e doutorado em parcerias com outras instituições, o que está beneficiando muitos colegas que estavam há muito tempo parados. Eu não fui liberada para o doutorado porque estou no probatório, mas organizaram minha carga-horária de modo adequado para eu viajar toda semana para outra cidade” (Profa. CI).

“A escola tem propiciado condições financeiras a professores que o solicitam tendo em vista consolidar sua formação profissional. Por exemplo, eu e mais dois colegas participamos recentemente de uma jornada pedagógica de dois dias, promovida pelo ‘Meio Norte’, em que, além de vários assuntos interessados, foi abordada a questão da avaliação com os próprios estudiosos da área, de renome nacional, como Jussara Hoffmann e Vasco Moretto. Foram muito proveitosas para nós aquelas abordagens” (Prof. Hiper Sigma).

Pelos depoimentos apresentados, entendemos que o CEFET continue propiciando a participação em congressos e promovendo encontros pedagógicos e grupos de estudo, permanente ou não, para capacitação de seus professores no sentido de fomentar a reflexão coletiva e diminuir as supostas dúvidas resultantes de ato tão complexo como é o de avaliar. Repensar as ações tendo em vista uma prática eficaz de avaliação, tem reflexos diretos sobre a

atuação do professor no exercício dessa prática e é fruto do envolvimento com a formação continuada.

3.3.2 Formação do professor e desafios da prática avaliativa

Gauthier (1988, p. 70) destaca o papel da universidade, como instância que deve garantir aos “[...] futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e agir, ou seja, o profissionalismo”. Desse modo, a formação inicial é compreendida na perspectiva de ser um dos meios necessários à aquisição de uma base teórica, metodológica e instrumental pelos profissionais do ensino, tendo como hipótese o indicativo de que o trabalho docente desenvolve-se a partir de um conjunto de saberes que dialoguem com as solicitações das atividades que o constitui, enquanto referenciais para a inserção do profissional na sua realidade educacional.

A despeito dessa premissa a maioria dos professores colaboradores na pesquisa afirmou não terem sido enfatizados na formação, os saberes relativos à avaliação, enquanto referenciais para a realidade educacional que tiveram de enfrentar na sua prática, fato que coloca em evidência a relação que deverá existir entre formação e práticas pedagógicas, nas quais se insere a avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação inicial deu a formação inicial deu suporte ou não para o exercício da prática avaliativa dos professores e como revelam os dados, o suporte oferecido pautou-se mais na dimensão teórica, caracterizando a dicotomização teoria/prática peculiar ao ensino centrado na concepção tecnicista. A respeito dessa questão revelam:

“[...] de forma nenhuma a formação deu suporte para a avaliação. Os cursos não preparam para a parte prática.” (Profª. Ramos).

“A formação acadêmica deixou muito a desejar com respeito à metodologia e avaliação da aprendizagem. Estou aprendendo na prática” (Profª. Maria).

“Não deu suporte, eu fui aprendendo a fazer avaliação na prática, lendo e procurando conversar com os colegas de trabalho”. (Profª. Nali).

As falas de nossos interlocutores a respeito da formação inicial externam insatisfação com seus ex-professores, que não tiveram comprometimento, e nem com a forma como o processo formativo foi desenvolvido. Nesse sentido denunciam a falta de vinculação entre essa formação e os desafios da prática avaliativa. A esse respeito, Schön (2000) vê na

formação acadêmica o distanciamento entre teoria e prática, privilegiando-se o saber formal em detrimento do saber prático, motivo que justifica os professores da pesquisa alegarem que saem da universidade, despreparados para enfrentar as questões práticas de sala de aula, notadamente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

A professora Ramos reconhece o distanciamento entre os saberes do curso universitário e os saberes utilizados na ação do cotidiano escolar. Na mesma linha, a professora Maria e a professora Nali, destacam igualmente os saberes adquiridos na prática, sendo que a professora Nali reconhece a ajuda informal recebida dos colegas de profissão, ou seja, a interação entre pares.

Conforme as evidências dos depoimentos, é recorrente entre os professores-sujeitos da pesquisa a percepção de que seus cursos na formação inicial contribuíram muito pouco para oferecer uma visão crítica e objetiva do ato de avaliar. O professor Rangel reconhece a própria falta de interesse na época de estudante, conforme relata abaixo:

“No meu entender a universidade não me deu esse preparo. Na época a gente também não valorizava a área pedagógica, incluindo a avaliação, porque não tinha ainda despertado para essas coisas. Quando a gente ia assistir a essas aulas a gente dizia: vamos para as salas das florezinhas...”. (Prof. Rangel)

A professora Maria e a professora Clarice admitem que apreenderam na própria prática os subsídios para fazer avaliação, não reconhecendo esse suporte na formação inicial, mas a professora Clarice, destaca que a atitude de professor reflexivo, é fundamental para assegurar um trabalho mais qualificado das práticas de ensinar e de avaliar. Isso possibilita, em nosso entendimento, repensar, num espaço-tempo de ressignificação, alternativas diferentes como possibilidade de superar práticas avaliativas meramente afixadas ao senso comum. Vejamos o que afirmam os professores a quem nos referimos:

“Sinto que aprendi muito na prática, pois com o passar do tempo a gente aprende a diversificar a avaliação e tentar fazê-la no processo” (Prof. Maria)

“Minha formação foi pouco eficiente para lidar com a prática avaliativa. As disciplinas ministradas não deram suporte e orientação pedagógica voltados para essa atividade, tive que aprender na prática, mediante postura reflexiva, encontrando ainda muita dificuldade para fazer avaliação porque essa atividade é muito complexa.” (Profa. Clarice)

Dessa forma, as colocações dos professores, situando a formação inicial como insuficiente para o exercício da profissão, apontam a necessidade de estudar sempre, o que

remete à necessidade da formação continuada permanente nas escolas, tanto no âmbito pessoal, como coletivo, visando atender o desenvolvimento profissional para a avaliação da aprendizagem.

Assim podemos caracterizar a prática avaliativa dos professores, no que diz respeito à interface entre a formação docente e os desafios dessa prática, como baseada mais pelos saberes da experiência que pelos saberes acadêmicos, considerando que os docentes não reconhecem uma articulação satisfatória entre a formação e os desafios da prática avaliativa.

3.4 Categoria 04 - Contribuição da Avaliação para a Aprendizagem

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões por estarem atrelados a diferentes concepções. A avaliação, na linha adotada pelos autores construtivistas referenciados neste estudo, é concebida como um processo da coleta de informações, sistematização e interpretação, julgamento de valor do objeto avaliado, tendo em vista tomar decisões para o desenvolvimento do aprendiz.

Nesse sentido, a importância da avaliação está em (dever) ser capaz de mediar o processo ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para que suas finalidades sejam alcançadas, mediante a adequação dos instrumentos utilizados a fim de desafiar os alunos a apresentarem suas aprendizagens construídas e, indo além disso, avançarem no processo de construção do conhecimento (Hadji, 1994). A concepção de avaliação como processo global vem sendo incorporada por professores em todos os níveis de ensino, mas predomina ainda nas escolas uma prática avaliativa voltada para a classificação e seleção. Dessa forma, entendemos ser possível repensar a avaliação, buscando subsídios para concretizar uma prática avaliativa capaz de auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva do conceito de avaliação o termo aprendizagem também absorve múltiplos entendimentos. No sentido pleno da palavra, segundo Piaget (1998), toda a aprendizagem se dá no âmbito do desenvolvimento geral do sujeito. Para Delors (2001), são quatro as grandes aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Assim, o conceito de aprendizagem, a partir dos grandes teóricos, é cada vez mais destacado em sua complexidade e abrangência, passando a ser compreendida como construção de conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação

humana dos que ensinam e dos que aprendem nesse sentido uma nova compreensão da prática avaliativa é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações tendo em vista o diálogo entre docentes e discentes, e, por sua vez, insere-se numa prática pedagógica reflexiva transformadora.

Sob este aspecto, consideramos que a avaliação contribui para a aprendizagem, quando encarada como uma oportunidade de rever alguns aspectos que precisam ser melhorados, levando o professor a refletir sobre suas ações, sobre novas maneiras de desenvolver seu trabalho no processo de ensino, assegurando essa aprendizagem como eixo central no processo educativo. Em relação ao aluno, os dados da avaliação revelam como está sua aprendizagem, tornando-o consciente no que está bem e no que precisa melhorar.

Nessa linha de entendimento, procuramos saber de nossos professores e alunos, se a prática avaliativa está contribuindo ou não para a melhoria da aprendizagem.

3.4.1 Perspectiva docente

“[...] nós (professores) e os alunos ainda estamos no sistema tradicional. Uma boa parte só estuda a matéria que vai ser cobrada e a grande maioria só se preocupa com a nota: “vou estudar porque tem uma prova.” (Prof. Rangel)

“Atualmente ela ainda é vista no modelo tradicional como uma forma de punição. Inclusive na universidade, na pós-graduação a gente ainda sofre isso. Quer dizer, quando o professor não vai com sua cara, com certeza a avaliação vai sofrer uma influência, então, infelizmente, a gente ainda tem esse instrumento como forma de poder, o professor contra o aluno. Ela não deveria ser de maneira nenhuma um instrumento punitivo, deveria ser parte da aprendizagem. Mas, infelizmente, isso ainda não acontece de forma geral.” (Prof. Ramos)

Em seu discurso o professor Rangel realça o binômio avaliação/nota, existente na percepção dos alunos. Nesse sentido, a avaliação está mais a serviço da reprodução do que da aprendizagem, sendo que o próprio professor admite situar-se ainda no sistema tradicional. A declaração do professor lembra o pensamento de Luckesi (1996) que afirma categoricamente não haver possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento. O autor entende que na pedagogia tradicional, centrada somente no intelecto, na transmissão do conteúdo, o professor não consegue analisar a própria prática. Desse modo, se se mergulhar na reflexão, que articula teoria e prática, o professor pode fugir do tradicional, e, inovar em matéria de avaliação.

Na fala da professora Ramos, que se situa na perspectiva de aluna da pós-graduação, a avaliação é tradicional, fragmentada, não assegura um encontro efetivo com o professor e, tampouco, possibilita a elaboração/reelaboração do saber, pois ainda funciona, em sua percepção, como instrumento de punição. Nesse sentido, Araújo (2007) pontua que o processo de avaliação precisa ser visto como um instrumento pedagógico para fazer um diagnóstico das deficiências de aprendizagem de cada aluno, funcionando como um retrato que mostre as situações de aprendizagem, e não como forma de punição, ou seja, como instrumento de manutenção e controle de uma situação que prejudica a formação do educando. Na visão desses professores a avaliação apresenta-se como uma experiência ineficiente de pouco significado na realidade do processo ensino-aprendizagem. Para a maioria dos docentes, no entanto, há sinais evidenciadores da avaliação com a finalidade mediadora-diagnóstica em que a pressupõem como ponto de partida para a construção de novas relações e rede de significados. A esse respeito destacam:

“Esta é e deve ser assim a sua função, a de mediadora da aprendizagem. Justamente é a partir da avaliação que nós podemos pensar em formas práticas. Quando o professor avalia o aluno sabe que alguma coisa não está bem e pode tomar algumas medidas para sanear aquela situação. A forma de ministrar o conteúdo e a forma de avaliar pode não estar adequada para que o aluno possa mostrar o que aprendeu. E também ver se tem alguma falha na hora de repassar o conteúdo. É também um momento de reflexão para o professor”. (Profa. Maria)

“Pode. Porque através da avaliação o aluno começa a perceber onde errou e por quê. Às vezes ele descobre que não prestou atenção, outra hora ele descobre que realmente aquele assunto ele não conseguiu captar. E tanto o professor quanto o aluno passam a desenvolver outra técnica. Eu creio que é importante”. (Profa. Nalide)

“Acredito que sim. Primeiro, esse aluno vai trabalhar a questão que ele não aprendeu. Em segundo lugar, ele está se preparando para a vida e nesse percurso ele passará por diversos concursos que vão exigir seus conhecimentos.” (Profa. Nalige)

“O aluno percebe que está tendo um aprendizado, um treino, uma espécie de correção [...] para corrigir seus erros, suas falhas de compreensão.” (Prof. Hiper Sigma)

Encontramos na fala da professora Maria o reconhecimento de que a avaliação é o momento da reflexão para o professor. Isso remete ao pensamento de Luckesi (1996), que afirma ser o processo avaliativo o momento de olhar para a própria prática, de analisá-la e a ela retornar de forma mais crítica. Nesse sentido, a professora revela ser a avaliação um indicativo de que a maneira de ensinar e de avaliar estão (ou não) contribuindo para a

aprendizagem, o que implica em tomadas de decisão, ou seja, intervenções para promover o desenvolvimento do aprendiz, pois como diz Hoffmann (2001), é preciso avaliar para promover. Ao falar ser através da avaliação que podemos pensar em “formas práticas”, levamos a inferir a necessidade de assumirmos alguns princípios para construir e direcionar o processo avaliativo (SILVA, 2004). Dentre estes princípios destaca-se o formativo, em que a dinâmica de avaliação deve proporcionar uma retro-alimentação do trabalho pedagógico tendo em vista favorecer o permanente desenvolvimento do aprendente.

No mesmo sentido, a análise da professora Nalide realça a idéia de que a avaliação contribui para a aprendizagem, sendo o foco o próprio aluno, que, por meio do processo avaliativo, percebe onde errou e porquê, e ambos, educador e educando, ficam conscientizados da necessidade de rever os próprios erros.

Nas falas da professora Nalige e do professor Hiper Sigma percebemos a importância da prática avaliativa como elemento norteador do trabalho, centrando-se o foco também nas questões que o aluno não aprendeu. Essa perspectiva garante ao professor uma aproximação com seu aprendiz, no que deixa marcas positivas, pois a avaliação funciona em sintonia com os desafios do aprendizado. Dessa forma, mediante os discursos transcritos, fica evidente que os professores consideram a avaliação como importante instrumento de aprendizagem.

3.4.2 Perspectiva discente

No contexto da avaliação o aluno também calcula, toma consciência do modo ou ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva de aprendizagem como processo pessoal ele é chamado a responder se a avaliação realizada por seus professores está comprometida em promover sua aprendizagem. Assim se manifestaram os entrevistados:

“Eu vejo a avaliação um meio para aprovar ou reprovar.” (1ª série)

“Se não conseguir nota, posso não passar de ano.” (2ª série)

“Para mim, dia de prova, não é dia bom, mas a gente está na escola para aprender e não só passar de ano.” (3ª série)

“A avaliação ajuda a melhorar os conhecimentos, tanto porque a gente tem que estudar para fazer a prova, como também porque o professor explica melhor na hora de corrigir.” (1ª série)

Na visão desses estudantes a avaliação reduz-se a esquema de provação, aprovação, reprovação e por isso os leva a refletir sobre sua vida escolar: uma coisa é “passar de ano”, outra é aprender. Sabemos que os alunos precisam ser conscientizados da necessidade de rever seus erros, para identificar as causas que estão dificultando ou interferindo na aprendizagem. Como normalmente, a avaliação que mais se destacou na escola foi a pontual, ou seja, a prova/teste feita com data marcada e atribuição de notas, o erro ganhou no universo escolar um lugar de importância, de forma que avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de “correção”, e corrigir implica, naturalmente, apontar o erro. Na perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno, não podem perder a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que coloca a avaliação na sua função maior de reguladora do processo de aprendizagem em curso. Esse processo implica reconhecer que o compromisso maior do professor é ensinar, facilitar a aprendizagem, ou seja, estimular a vontade natural de aprender.

“Sinto que aprendo mais com a avaliação de seminários do que a prova porque a gente faz pesquisa para apresentar.”(3ª série)

“A prova é uma oportunidade de “bater” o que foi ensinado”. (2ª série)

“Noto que a avaliação ajuda muito a melhorar quando alguns professores avaliam sem dar nota, só para verificar se estamos aprendendo” (1ª série)

“A prova para mim é um estímulo porque se a gente estuda tem boa nota.” (2ª série)

“Noto que alguns professores se preocupam em repetir o que a gente não aprendeu e aí a gente aprende com a avaliação.”(3ª série)

“A avaliação ajuda a melhorar sim, mas quando a gente tira nota boa a gente não se interessa pela correção que o professor faz na hora da entrega da prova” (1ª série)

Embora alguns estudantes se refiram a seminários/pesquisa, percebemos a recorrência do entendimento da avaliação ao instrumento prova/teste, demonstrando como a avaliação é entendida na prática diária da escola. A esse respeito destaca Demo (2005, p. 07) que avaliação “oficial” é a prova, assim como ensino “oficial” é a “aula”, caracterizando-se ambos como formas “deturpantes” da aprendizagem mais autêntica. Pontua o autor que muito pouco se avalia somente com a prova, pois sendo maior o número de avaliações, mais tipos de informação poderão ser coletados, e se leva em consideração o fato de que aprendizagem não se manifesta apenas em domínio memorizado de conteúdos.

Além da prova, outro elemento recorrente no processo da avaliação, detectado na fala dos alunos, é o mito da nota que, mesmo mantendo uma associação ao ensino, é, segundo Enguita (1989) uma credencial simbólica cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela, isto é, tratando-se de motivação extrínseca. Nesse sentido, a aprendizagem não possui um interesse intrínseco, o que leva os alunos a realizá-la em troca de algo - uma nota - que possivelmente torna-se legitimadora da posição que eles ocupam na classe, na escola, determinando a sua aprovação, e com certeza, no futuro, refletirá a sua colocação na sociedade. Assim, as notas acabam por gerar a competição e a individualidade e delas se servem os alunos para propagar o seu valor, associando-as à sua imagem e auto-estima, caracterizando-se como questão de cultura no meio educacional.

Categorizados em função da quantificação, podemos compreender a importância atribuída pelos alunos à nota e à prova, pois a função classificatória nas escolas parece ser a mais valorizada, dentre as funções da avaliação, tornando a nota mais relevante que a produção do conhecimento. Neste sentido é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que cobra do aluno a melhor nota. Entendemos como muitos estudiosos que superar essa visão significa dizer que o aluno terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua formação.

Diante dos resultados, no entendimento dos alunos entrevistados, a avaliação realizada por seus professores ajuda a rever os pontos em que precisam melhorar, ou seja, a avaliação propicia ao aluno a retomada de seu processo de aprendizagem. Como observa Hoffmann (2001) o sentido principal da avaliação deve ser o de promover a reflexão sobre as próprias ações por parte do educando e do educador no sentido da discussão e interpretação, a fim de solucionar os problemas encontrados e potencializar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inacabamento é característico do eterno devir humano que se interrompe incontestavelmente com a morte.

Baktin

Esta pesquisa procurou conhecer a concepção docente sobre a avaliação da aprendizagem realizada no ensino médio do CEFET-PI, dentro de uma perspectiva que pudesse permitir um conhecimento dos mecanismos e valores envolvidos por esta prática dentro da escola.

Segundo Lima (2003), a apreensão das concepções docentes - em estabelecendo uma comparação - assemelha-se ao resultado (produto) surgido da trama que objetivamos tecer, juntando os fios das crenças e representações dos professores investigados. Separar os fios que compõem a tessitura de cada concepção, no caso específico sobre avaliação, e, em seguida, recompô-los na urdidura de um novo tecido, agora com nuances e tons representativos da compreensão que deixaram transparecer sobre a temática em questão, constitui-se em tarefa por demais complexa, mas chegando à parte final do trabalho e considerando o inacabamento da obra – que se complementarará com a contribuição de outras focalizando o mesmo tema - desejamos apresentar nesse espaço algumas considerações sobre a análise dos dados.

Constatamos na primeira categoria, Concepção de Avaliação de Aprendizagem, que na concepção dos docentes o conceito de avaliação não está claro para muitos professores. As respostas para as questões “o que é avaliar” variaram entre perceber, testar, medir e verificar se os objetivos foram alcançados. Os professores que responderam que avaliar é *testar* demonstraram que ainda utilizam apenas o teste para fazer uma avaliação. Como a avaliação no CEFET-PI é computada bimestralmente, a média aritmética é extraída, por alguns professores, a partir da realização única de dois testes. Com relação a esse aspecto foi apresentada no depoimento dos alunos a insatisfação com a avaliação que se limita apenas a

uma prova/teste, “[...] que não é cem por cento eficaz, pois só uma prova nem sempre avalia bem”(Aluno da 3ª série – turno manhã).

Outro termo utilizado nas respostas foi *medir*, o que nos leva a inferir essa concepção de avaliar para outros professores, quando se referem aos resultados de um teste. No entanto, a maioria do universo pesquisado concebe que avaliar é verificar até que ponto os objetivos foram alcançados, deixando entrever assim uma preocupação com o discente, no sentido de fomentar a sua aprendizagem.

Na Categorização da Prática Avaliativa, segunda categoria, de forma mais específica, pudemos identificar que as respostas às perguntas “para que avaliar” e “como avaliar” são indicadoras da coexistência de duas práticas avaliativas. Os professores, para quem o conceito de “o que é avaliar” varia entre testar, medir, responderam, de modo geral, que avaliam para medir os conhecimentos adquiridos ou para registro de nota no diário de classe. Nessa linha, eles se autodefinem como tradicionais “[...] nós e os alunos ainda estamos no sistema tradicional...”. Nesse sentido, tal concepção se vincula às pedagogias tradicionais e tecnicistas ligadas a abordagem behaviorista.

Por outro lado, aqueles professores que adotam a concepção de que avaliar é verificar até que ponto os objetivos foram alcançados responderam que a finalidade da avaliação é acompanhar o desenvolvimento do aluno. Assim, atribuem ao ato de avaliar, uma função mais pedagógica, podendo verificar o que é necessário ser retomado, numa prática saudável em que fazer o diagnóstico e são mediadores da aprendizagem. Como decorrência desta postura, no quesito como avaliar, citaram uma variedade de instrumentos. Nesse sentido, buscam manter uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo e os procedimentos de ensino, a fim de assegurar a coerência pedagógica e didática, o que garante a proximidade com as pedagogias interacionistas-constructivistas antes explicitadas. Diferentes concepções do processo levam, portanto, a procedimentos diferenciados, conforme a visão que cada um construiu ao longo de sua história e coadjuvados por condições que a própria Instituição proporciona.

Relativamente à terceira categoria “A Avaliação na Interface da Formação Profissional”, os achados da pesquisa indicaram que, para muitos professores investigados, as dificuldades em lidar com o processo de avaliação decorrem da ausência de uma formação mais sólida acerca da avaliação da aprendizagem, pois a formação inicial deixou lacunas nesse sentido, acarretando dificuldades na articulação entre os saberes acadêmicos e os experienciais na vivência da sala de aula.

Aproveitando o espaço para fazer também alguma reflexão acerca de como a avaliação da aprendizagem implica num repensar constante da prática pedagógica, entendemos que o diálogo com os colegas no sentido de provocar uma reflexão sobre as práticas de ensinar e de avaliar, seria compreender a necessidade de imergir numa cultura de ressignificações, de experimentação de alternativas nos tempos atuais, em que a complexidade do ser professor exige que ultrapassemos a idéia de que, ao concluir a formação inicial, estejamos prontos e acabados para ensinar. Nesse sentido, sejam delineadas propostas para a formação continuada dos docentes, a fim de que possam se instrumentalizar e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem e ressignificação da prática avaliativa nas escolas.

Como a avaliação “não é a salvadora da pátria” (SILVA, 2004, p.83), ou melhor da prática pedagógica, repensá-la exige repensar os demais elementos constitutivos do trabalho pedagógico (planejamento, ensino e aprendizagem), pois é pouco provável que mudanças apenas nos instrumentos avaliativos estejam desvinculadas de outras transformações, ficando evidente compreender que o processo não é algo externo ao currículo, às teorias da aprendizagem e às políticas educacionais; nesse aspecto podemos contar com delineamentos seguros mediante a nova LDB e, mais especificamente nos PCNs. Entendemos ainda que a perspectiva de se criar espaços de reflexão coletiva, através dos quais os professores possam compartilhar sua prática pedagógica, exige a articulação entre a ação dos docentes e a instituição da qual fazem parte, o CEFET-PI. Nessa perspectiva, a avaliação é uma responsabilidade pessoal e institucional. Pessoal no que se relaciona ao fato de que todo professor deve ter um profissionalismo que zele por sua prática profissional, que se encante e se preocupe permanentemente em redefinir sua concepção sobre o fenômeno educativo para aperfeiçoar seu fazer docente.

A redefinição da concepção e das práticas avaliativas implica uma mudança na cultura escolar, mais precisamente, uma ruptura com a cultura da mensuração. Como diz Mildner, citado por Silva (2004), a criação de uma cultura avaliativa requer que os professores e os alunos estejam abertos à avaliação e façam uso de seus resultados para melhorar suas práticas. Dessa forma, a falsa avaliação, como “bicho-papão”, deve ceder lugar para uma avaliação como companheira, como mediadora do ensino e da aprendizagem e, para tanto é importante não somente criar a cultura avaliativa, mas, sobretudo, a cultura da pesquisa e do diálogo na escola. Assim, o professor precisa estar consciente de que ele mesmo é responsável pelos seus percursos formativos, para tentar negociar, no caso do CEFET-PI, junto à Direção Geral, por meio da Diretoria de Ensino, esses espaços de formação, favoráveis “[...] à problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. (HOFFMANN, 1991, p.15).

A avaliação é também uma responsabilidade institucional, considerando-se que, de modo geral, o próprio sistema educacional é estruturado de determinada maneira que alimenta uma perspectiva conservadora de avaliação. No caso específico da instituição pesquisada, identificamos ser importante a não descontinuidade da ação de envolvimento dos seus professores, em termos de carga horária, dentre outras, para proporcionar ambientes de reflexão que caracterizam processos de formação continuada, concomitantemente com os cursos de pós-graduação que a Instituição já oferece, para que os profissionais possam, repensar e refazer suas concepções e práticas.

Por entendermos que a aprendizagem é um processo dependente das intervenções realizadas pelo professor, como também das experiências dos alunos, constatamos ainda, na quarta categoria, Contribuição da Avaliação para a Aprendizagem, que o grupo de professores que praticam a avaliação na dimensão construtivista, podem percebê-la como mediadora do ensino-aprendizagem. Sob a ótica do aluno, verificamos que, embora uma parcela de estudantes entenda que a avaliação contribui para a melhoria de aprendizagem foi possível constatarmos pela percepção que fizeram da avaliação, um certo grau de insatisfação e evidentes desejos de mudança no processo. Sem desejarmos sugerir que a prova seja banida do processo, até mesmo porque ela é imprescindível, poderíamos refletir no sentido de que seja menos valorizada como único meio de se detectar o grau de aprendizagem. Para tanto, a avaliação deve ser concebida como uma prática presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, de maneira menos formal e utilizando procedimentos múltiplos.

Concluindo este trabalho, juntamos as idéias de autores como Ferreira (2004) às reflexões de nosso estudo, e apresentamos algumas sugestões alternativas, que possam servir de subsídio para que a avaliação tenha característica de ponto de partida e não de terminalidade, embora todo o estudo sugira aspectos significativos sobre as mudanças a serem realizadas nesse sentido. Não alimentamos a pretensão de dizer que estas proposições se constituem fórmulas acabadas, pois a criatividade do professor e as adaptações são fundamentais, considerando que cada contexto apresenta sua especificidade, com limitações tanto da instituição, quanto do professor. Entendemos também que muitas sugestões não constituem novidade para os professores, - que já a praticam -, mas resolvemos colocá-las por entender seja parte do estudo. Assim, podemos resumi-las a aspectos em que o docente pode:

- Convencer o aluno de que sua profissão é estudar. Para isso, deve ser orientado para um programa diário de estudo, em que todo dia pode ser avaliado, considerando que não existe avaliação surpresa.

- Estabelecer, junto com os discentes, critérios e normas de avaliação e julgamento; esta atitude faz com que se sintam responsáveis pelas decisões que eles próprios tomaram.
- Transformar o processo avaliativo em instrumento auxiliar de aprendizagem, fazendo o aluno entender o propósito diagnóstico da avaliação.
- Avaliar continuamente, a partir das atividades realizadas, e amenizar a competição através da valorização do conhecimento em detrimento da nota. O aluno deve ser estimulado a competir com ele mesmo, na busca do crescimento pessoal.
- Reencaminhar trabalhos e/ou atividades, em condições não satisfatórias, para serem refeitos. Conforme Luckesi (1996) o aluno precisa alcançar um padrão mínimo para sua aprendizagem, de forma que não se deve considerar resultado até que tenha alcançado o critério mínimo estabelecido.
- Corrigir e registrar as atividades em tempo hábil. Considerando-se não só o contexto de vida do professor como também os benefícios para o aluno em conhecer seu progresso, acreditamos recomendável que ele mesmo efetue tais correções. Dependendo do tipo de atividade existem alternativas como autocorreção, correção em grupo, dentre outras, naturalmente com a supervisão do professor.
- Elaborar atividades de consulta para serem realizadas em casa ou na própria sala, com questões reflexivas, em que o ritmo de cada um seja respeitado.
- Solicitar ao aluno que elabore pequenos relatórios diários ou semanais, e/ou portfólios sobre o que aprendeu do conteúdo apresentado. Não precisa ser para nota, mas deve ter retorno na aula seguinte.
- Promover avaliação cooperativa, em que os alunos se avaliam, no caso da apresentação de seminários. Esta atitude evita que o aluno se descuide do tema apresentado pelos outros, pois, como não é solicitado um retorno, comumente ele se prepara somente para seu tema. Nesse sentido, os alunos podem elaborar questões para que os colegas respondam, o que vai estimulá-lo a ler e estudar o assunto, vez que ele próprio deverá responder.
- Avaliar os conteúdos e até atitudes/comportamentos, mediante atividades lúdicas, sem estimular a competição ou nota. Esta é uma boa maneira de dinamizar as aulas.
- Efetuar mudança no *layout* da sala de aula, sentando-se em círculo, por exemplo, o que confere um ambiente menos estático, pois a sala de aula é lugar adequado, não

somente para a exposição de assuntos, como também para discussão e construção de conhecimentos de maneira interativa.

- Solicitar leituras extras para cobrir a exigüidade do tempo destinado às aulas. Nesse sentido, podem ser criados grupos e/ou clubes de leitura, sendo eles mesmos gestores de suas leituras, não ficando, porém, sem um *feedback* para o professor. A esse respeito, temos a dizer que na condição de professora de língua portuguesa da escola pesquisada, passamos pela experiência de criarmos um clube de leitura, com alunos de quatro turmas, no que contamos com o apoio incondicional do diretor, prof. Castelo e do coordenador de ensino, prof. Campos, ambos de saudosa memória. Essa experiência foi das melhores, tanto com relação à melhoria da leitura, quanto da avaliação.

Esperamos que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite novas discussões visando a repensar a avaliação, o que significa modificar a concepção docente sobre o ato de avaliar, configurando-o como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem, objetivando prevalecer os critérios qualitativos sobre os quantitativos conforme prescreve o documento *Orientação Didática*, da Instituição, inspirado na LDB. Nesse sentido, a avaliação não pode ser realizada de maneira aleatória, mas sim objetivando promover o crescimento do educando.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. NBR 14724.** 2.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2006.

ARAÚJO, C. H. O segredo é avaliar sempre. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 199, ano XXII, jan./fev. 2007.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, E. P. L. Avaliação discente – por que, como, para que avaliar?. **Vida e Educação: a revista da educação municipal**, Ceará, nº 7, ano 3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados a Escola de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 set. 1909.

_____. Senado. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF, 14 jan. 1937.

_____. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 dez. 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004:** Regulamenta a Educação Profissional; revoga o Decreto nº 2.208/97.

_____. **Decreto-Lei nº 4037, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 fev. 1942.

CALFEE, R.; HIEBERT, E. **The teacher's role in using assessment to improve learning C. E. R. A. S.** Stanford: School of Education, 1988.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. da G.; REALLI, A. M. de R. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-153.

CASTRO, C. de M. **A prática de pesquisa**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1978.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Ser Professor: é cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2005.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

_____. Avaliação da Aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: **Avaliação do Rendimento Escolar**. SOUSA, C. P. (Org.). Campinas: Papyrus, 1991.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).

ESTEBAN, M. T. **O que sabe que erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. (Org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papyrus, 1993.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora da Universidade de Ijuí, 1988.

GIORDAN, A.; De Vecchi . **As origens do saber das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, 1977.

HADJI, C. **Avaliação**. Regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

_____. **Pensar e agir a educação**. Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. M. L **A avaliação enquanto construção do conhecimento**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, n° 22)

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996a.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996b.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, et al. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HONÓRIO, T.C.T.S. **A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental da rede municipal de Teresina**: um estudo de caso. Teresina: UFPI, 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, 2000.

LIMA, M. G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal: UFRN, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem**. Produção de ATTA Mídia e Educação. Com Cipriano Carlos Luckesi. São Paulo: ATTA, 2002, (1h30min), DVD, son.,color.

_____. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? **ABC Education**. São Paulo, n° 56, Ano 7, mai., 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 1992.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Trad. de L. D. Penna; J. B. D. Penna. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

Mc DONALD, B. C. Problemas na avaliação da aprendizagem escolar. **Revista Educação em Debate**, v. 01, nº 39, ano 21, 2002.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica – função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MEDEIROS, E. B. **Manual de medidas e avaliação: na escola e na empresa**. Rio de Janeiro: Rio-Sociedade Cultural Ltda, 1976.

_____. **Provas objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1977.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens de processo**. São Paulo: EDU, 1986.

MORETTO, V. P. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP7A, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra: Draz, 1984.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. D.A. Lindoso e R. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAÚÍ. CEFET-PI. **Organização didática**. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

RAYS, O. A. Planejamento da ação pedagógica. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, Ediupf, v.3, n.1, p.111-123, 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto, 1999, p.63- 92.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

SANTIAGO, A. R. Epistemologia e avaliação: articulações curriculares no cotidiano escolar. In: **Fazer pedagógico: construções e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 1994.

SANTIAGO, M. E. A avaliação da aprendizagem e do trabalho de ensino como processos de reflexão, decisão e ação coletiva: uma experiência desejada. In: **Proposta curricular ensino fundamental de 1ª e 4ª série**. Pernambuco: Prefeitura Municipal de Camaragibe, 1998.

SANTOS, D. C. M. **Desvelando a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI: análise de dilemas emergentes**. Teresina: UFPI, 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo. Cortez / Autores Associados, 1991.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, S. O. da C. **Concepção docente sobre avaliação qualitativa: critérios e indicadores priorizados**. Lisboa: Universidade Internacional, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Internacional de Lisboa. Ciências da Educação, 2005.

SILVEIRA, E. S. da; SILVA, J. M. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

TARDIF, F. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Ática, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1975.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção didática libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, H. M.. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibasa, 2000.

_____. **Testes em educação**. São Paulo: Ibasa, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Trad. Camargo, Jéferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADESÃO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA

Caríssimo(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de pesquisa cujos resultados serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da UFPI, a ser realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI, com o objetivo de compreender as práticas avaliativas de quinze professores de três séries do Ensino Médio desta Instituição. A pesquisa incluirá observações em sala de aula, questionários a serem preenchidos e realização de entrevistas, assegurando-se o anonimato das respostas, que realmente devem refletir sua opinião. Após ser esclarecida sobre as informações, e caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento

Helenildes Maria de Albuquerque Batista

Concordo em participar do estudo acima descrito como colaborador(a), ao preencher questionários, permitir observações em sala de aula, participar de entrevistas e permitir a aplicação de questionário para alunos em uma das minhas turmas. Ficaram claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação pe isenta de quaisquer despesas bem como de remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ 2006

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR(A)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado sob nossa responsabilidade e visa coletar informações sobre a prática pedagógica dos professores do ensino médio do CEFET-PI no processo de avaliação da aprendizagem.

Gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo, pois sua participação é muito importante, e comprometemo-nos a não divulgar o nome dos participantes, para o que solicitaríamos que adotasse um codinome pessoal.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

NOME _____ CODINOME _____

TITULAÇÃO

- () Graduação: curso _____
() Pós-graduação (completo) _____
() Pós-graduação (cursando) _____

REGIME DE TRABALHO _____

TEMPO DE DOCÊNCIA _____

DISCIPLINA(S) _____

SÉRIE(S) QUE LECIONA _____

TEM OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ALÉM DA DOCÊNCIA?

- () Não () Sim. Qual? _____

Obs.: Em caso de questões para assinalar, pode marcar mais de uma resposta, se quiser.

1. Em qual teoria da aprendizagem se enquadra a sua prática avaliativa (concepção de avaliação)?

- () Inatista-gestaltista – O ensino quase não altera as determinações inatas; as experiências não contribuem para a construção do conhecimento; o foco da avaliação é o produto final vinculado ao alcance dos objetivos.
- () Behaviorista-empirista - Aprender tem origem na experiência, no meio físico-social e é sinônimo de mudança de comportamento, através do treino; o ensino proporciona conteúdos e informações vinculados à programação em torno de objetivos; o foco da avaliação é o produto do que foi transmitido em sala de aula, medido através de testes.
- () Piagetiana-cognitivista – O conhecimento é contínuo, acontece na interação entre professor/aluno e parte das estruturas mais simples para a mais complexas. O aluno pode ser um aprendiz estratégico; na avaliação considera-se a produção dos alunos, a qual expressa sua capacidade cognitiva.
- () Vygotskyana-sociocultural – O conhecimento é contínuo, acontece na interação do sujeito com o meio.=, mediatizado pelo outro; aprender não é apenas memorizar, pois envolve um raciocínio e capacidade de fazer relações; há várias formas de ensinar e aprender e várias formas de avaliar, as quais se apresentam diferentes para cada situação de ensino-aprendizagem.

2. Como você realiza a avaliação?

- () Através de provas e/ou trabalhos escritos, avaliando o nível de domínio de conteúdos trabalhados em sala de aula, com atribuição de nota que além de ser estímulo, modifica o comportamento dos alunos.
- () Registrando, por escrito, os avanços e dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados.
- () Através de trabalhos orais como seminários, debate, dinâmicas de grupo.
- () Outros
- () Levando em conta critérios como participação, pontualidade, senso crítico/reflexão, criatividade e outros que caracterizam uma avaliação qualitativa.

3. Na sua opinião, a utilização dos critérios citados (participação, criatividade, inter-relação, produtividade, etc.) , usados na avaliação, contribui para a aprendizagem dos alunos?

- () Não. Porque desconsidera a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.
- () Sim. Porque evidencia e valoriza as atitudes e habilidades que os alunos estão desenvolvendo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua formação cidadã.
- () Não. Porque impede a reprovação quando o aluno não domina os conteúdos trabalhados em sala de aula.
- () Sim. Porque possibilita o acompanhamento contínuo e individual de cada aluno, para que a quantidade seja consequência da qualidade.

4. Nos objetivos gerais de avaliação relacionados abaixo, destaque os que você acha relevantes:

- () Acompanhar o desempenho do aluno, sendo a avaliação um instrumento de mediação do ensino e aprendizagem;
- () Desenvolver as habilidades e competências comunicativas, investigativas/reflexivas e socioculturais (participação, senso crítico, criatividade, etc.)

- () Acompanhar o aluno para melhor definir os métodos de ensino;
- () Avaliar o aluno como um todo/domínio cognitivo, afetivo e social.

5. Que dificuldades você enfrenta na sua sala de aula para avaliar seus alunos?

- () Falta de conhecimento suficiente sobre como realizar a avaliação;
- () Conciliação de aspectos quantitativos e qualitativos;
- () Não acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem devido o número excessivo de alunos;
- () Carência de material didático e/ou apoio pedagógico;
- () Apresente outra(s) dificuldade(s) na sua prática de avaliação, se achar necessário.

6. Que estratégias você utiliza na resolução das dificuldades emergentes em sua prática avaliativa? Relacione-as de acordo com a dificuldade apresentada.

A. Número excessivo de alunos

Estratégia: _____

B. Carência de recurso de didático

Estratégia: _____

C. Ausência de apoio didático

Estratégia: _____

D. Falta de interesse e motivação dos alunos

Estratégia: _____

E. Conciliação de aspectos quantitativos e qualitativos

Estratégia: _____

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA ALUNO(A)

Caro(a) aluno(a),

O objetivo deste questionário é coletar informações no CEFET-PI sobre o processo de avaliação de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma dissertação de mestrado sob nossa responsabilidade. Gostaríamos de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo, para o que dispensamos a necessidade de identificação.

Ressaltamos que a sua participação é de suma importância para o objetivo de nosso estudo, pelo que expressamos os nossos agradecimentos.

Helenildes Maria de Albuquerque Batista

DADOS PESSOAIS

NIVEL DE ENSINO _____ SÉRIE _____ TURMA/TURNO _____ IDADE _____

QUESTÕES

1. Como você define a avaliação da aprendizagem?

2. Qual a importância da nota?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como e quando você organiza o trabalho pedagógico de sala de aula? A que parte desse planejamento você dá mais atenção: distribuição de conteúdo, avaliação, outro?
2. Como você ensina e como acha que seu aluno aprende?
3. Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado *Orientação Didática*, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta este documento sobre a avaliação escolar?
4. Como você define a avaliação e qual a sua finalidade?
5. Como você avalia os seus alunos, isto é, que instrumentos utiliza na avaliação?
6. Com que frequência você apresenta os resultados da avaliação aos alunos, focalizando erros ou acertos? Mensalmente, bimestralmente, de forma contínua?
7. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação? Seus alunos tomam conhecimento antecipado desses critérios?
8. Como foi a sua formação profissional? Você acha que a formação tem papel importante para orientar o professor no exercício da prática avaliativa? Ela lhe deu suporte para exercer a prática avaliativa ou deixou lacunas?
9. Que investimento você tem feito na formação continuada que tenha repercutido na sua maneira de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar?
10. Quais os efeitos da política de capacitação do CEFET-PI para a qualidade de ensino? A Instituição tem propiciado cursos em redes de autoformação e/ou em parceria com outras instituições?
11. Na sua opinião, a avaliação contribui para a promoção da aprendizagem?

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Profa Nalide

Como que você organiza a prática pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R. Eu dou atenção igual à distribuição do conteúdo e à avaliação, porque depois que a gente organiza, planeja a aula tem que saber o resultado, se realmente a mensagem foi entendida, e como trabalho com matérias técnicas, a avaliação é em cima daquilo que é fundamental para um futuro profissional saber. Se ele não souber o que é elementar eu não posso nem avançar a disciplina. Tenho que procurar recordar e discutir com eles o ponto que não ficou claro.

P. Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Costumo seguir a teoria da Gestalt, pra ver se o aluno conseguiu assimilar no ângulo de visão dele, dentro da percepção dele aquilo que eu tentei transmitir. Aí eu faço perguntas, peço pra fazer redações sobre o assunto.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado orientação didática, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Eu não conheço esse documento.

P - Como você define a avaliação?

R - A avaliação é necessária, em termos de que o aluno precisa ter um conceito qualitativo e quantitativo para poder mudar de série, isso é necessário, mas eu sempre avalio o aluno dia-a-dia.

P - Como você avalia?

R - Eu avalio através de perguntas durante a aula e presto atenção se o aluno realmente está atento à aula, porque se ele estiver na sala, mas estiver com a cabeça longe eu chamo sua atenção.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos? focalizando erros e acertos, na hora da entrega, como você faz?

R - Geralmente quando eu entrego as avaliações, que são provas, eu procuro na aula fazer a correção da prova e onde eles mostram o que eles erraram para poder repetir o assunto.

P - Na sua disciplina há reprovação ou não?

R - Não. Geralmente 3 ou 4 alunos por turma.

P - O que faz para que os alunos consigam atingir o nível satisfatório de aprendizagem?

R - Eu procuro reforçar tarefas em sala de aula, exercícios, pesquisa...

P - A avaliação pra você tem algum problema?

R - Não; eu não tenho nenhum problema, geralmente eu vario os tipos de avaliações. Quando é escrita eu faço perguntas subjetivas e objetivas e às vezes solicito do aluno uma resposta em forma de uma dissertação e aí eu tenho como avaliar se realmente o aluno entendeu o assunto porque se ele sabe descrever ele entendeu. Porque como é matéria técnica não pode ficar só na teoria, eu tenho que saber se ele sabe aplicar depois.

P - Você usa critérios para fazer avaliação? Seus alunos têm conhecimento antecipado desses critérios?

R - Eu dou o conteúdo da prova e eles têm que prestar atenção no que eu estou perguntando, eu não quero que eles respondam nem além e nem aquém da pergunta. Porque as vezes a resposta do aluno não tem nada a ver com o assunto, aí eu já aviso: se não tiver respondido conforme a pergunta já vai perder ponto, já mostra que não prestou atenção.

P - Você aprendeu como avaliar no seu curso em licenciatura ?

R - Minha formação é em Direito e depois eu fiz o curso Superior em Formação de Professores. É que eu fui prestar atenção na importância da avaliação. Eu entendo assim: se uma avaliação é mal elaborada, o aluno pode errar. Ela induz o aluno ao erro. Às vezes o aluno pode ser reprovado porque a avaliação é mal feita. Então eu procuro buscar meios para perceber onde o aluno tem mais facilidade de responder. No meu curso mesmo eu senti uma lacuna com relação a avaliação.

P - Qual o investimento que você tem feito na sua formação continuada?

R - Eu fiz especialização em ensino, que deu muita ênfase na parte didática e à avaliação. Deu a visão de que o importante é saber se aluno aprendeu pois às vezes a nota não é o resultado daquilo que ele demonstra saber ... apesar de ser necessário nota para passar.

P - E a política de capacitação do CEFET, para qualificação do ensino, tem propiciado cursos em relação a essas redes de auto-formação, parcerias com outras instituições?

R - Geralmente a escola faz convênio com outras instituições para quem quer fazer mestrado. Todo mestrado tem a parte pedagógica. De vez em quando aparece um curso através de convênio.

P - A avaliação contribui para o aluno aprender? Ela pode ser considerada um instrumento de aprendizagem?

R - Pode. Porque através da avaliação o aluno começa a perceber onde que errou e por que errou. Às vezes ele descobre que não prestou atenção, outra hora ele descobre que realmente aquele assunto ele não conseguiu captar. E tanto o professor quanto o aluno vão desenvolver outra técnica. Eu creio que é importante.

Profa CL

P - Como que você organiza a prática pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R - A questão do conteúdo quanto à metodologia. Metodologia e avaliação acabam trabalhando juntas. Á medida que estou pensando como vou apresentar a aula, como a gente vai construir a aula juntos, ao mesmo tempo estou querendo que os alunos participem; estou querendo perceber neles se eles estão ou não aprendendo.

P - Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - A área de História é uma coisa muito complicada perceber imediatamente mas no geral as minhas aulas são bastante participativas. Eu seleciono durante a aula alguns alunos aos quais eu vou perguntar e na aula seguinte eu provoço a participação de outros alunos. Agora mesmo eles estão debatendo temas que eu trouxe para cada equipe e no final a gente vai socializar o que eles estavam pensando. Tem momentos que a aula é expositiva mas sempre estou chamando para debater.

Paulo Freire era uma pessoa que acreditava que a educação não deve ser bancária, em história a gente corre muito esse risco. Tem muita informação de muita gente, a gente corre este risco de querer construir no aluno a análise da gente. A gente as vezes pensa que ao analisar está fazendo que o aluno analise e não dá oportunidade pra eles analisar. Uma das coisas que me inquietam é o tempo que a gente tem (só tenho encontro com eles uma vez por semana, duas horas aulas semanais), mas eu organizo um tempinho pra que eles participem da aula.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado orientação didática, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Quando cheguei no CEFET, há dois anos atrás, eles fizeram a reunião pedagógica, encontro educacional e eles discutiram essa documentação. Foi uma das pautas para a gente discutir como a avaliação era trabalhada. Na época eu estava chegando e estava querendo saber de tudo, e propuseram alguns norteadores (a gente tem muita liberdade de trabalhar nesse sentido) mas eles norteiam algumas questões.

P - A escola tem clara a sua filosofia?

R - Eu noto que eles estabeleceram claramente pra mim algumas informações, têm documento mas eles não tratam isso como uma camisa de força. Os professores têm muita autonomia mas o CEFET tem organização. A forma do professor avaliar é muito do professor mas geralmente os coordenadores estão acompanhando, estão vendo, eles costumam (pelo menos em minhas salas eu já vi muito acontecer) perguntar aos alunos como é que está o rendimento. Às vezes eles olham o planejamento, mas a decisão é do professor. Consideram alguns critérios, analisam mecanismos de ensino e avaliação mais avançados; outros continuam mais conservadores. Eu procuro mesclar porque a gente não pode ignorar a realidade de concursos (embora eu esteja sempre com aulas de debates, seminários, para eles desenvolverem a oralidade) eu também não me eximo da parte escrita, questões objetivas, subjetivas.

P - qual a finalidade da avaliação? Qual a sua maneira de pensar?

R - É um grande desafio, porque ao avaliar os meninos eu estou também me avaliando. Eu fico arrebatada quando eu vejo que uns meninos de uma turma não tiveram nota. Eu passei um bimestre trabalhando, ou um mês, e de repente eles não rendem. Ou alguma aula que ministrei sobre um determinado conteúdo e eu penso que eles vão ter o domínio sobre determinado tema e não têm. Então quando isso acontece (com o pouco tempo que tenho) ainda procuro... mesmo com o outro bimestre... a própria LDB propõe isso: a avaliação processual contínua... eu procuro re-introduzir o tema comparando com o tema novo.

P - Como é que você faz isso, a avaliação continua?

R - Na verdade é a participação aula-a-aula. Mas de quinze em quinze dias eu escolho uma forma de fazer exercícios em sala, para ver como eles estão e a gente vai discutindo. Quando não dá pra fazer na quinzena eu faço mensalmente. Agora na prova escrita quando vejo que o

rendimento está baixo, eu re-introduzo aquele assunto. Em aulas orais, exposição... e aí a gente tenta ver esse mesmo conteúdo sob outras formas.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos focalizando erros e acertos ? na hora da entrega, como você faz?

R - Eu produzo textos com eles, de assuntos que a gente discutiu ao longo do mês. Eu levo pra analisar e discuto com eles ponto a ponto, claro que não dá para todo mundo, alguns eu entrego por escrito. Eu seleciono (como são muitas turmas) faço de uma turmas em um mês e no outro mês eu seleciono outras turmas. Eu sou preocupada com essa questão da escrita e da oralidade mas em história eu acabo tendo que incorrer nas questões de múltipla escolha porque tem muito assunto. Mas uma coisa que me preocupa demais é quando o aluno não consegue escrever as próprias idéias; se ele não consegue relacionar o presente então não tem muito sentido.

P - Qual o problema maior da avaliação?

R - No início, o que eu noto é que eles têm mais dificuldades em questões... (o que normalmente se pensa é que questões de múltipla escolha é mais fácil, e não é). Eu vejo que por conta da leitura mesmo muitos deles têm dificuldades; eu procuro fazer uma prova operatória, no sentido de integrar, de interagir de envolver... só que mesmo assim eu sinto dificuldade. Na parte da avaliação por escrito (dissertações) eu vejo uma dificuldade de ortografia.

P - Quanto a sua formação inicial. Você teve um suporte pra fazer avaliação? Você foi orientada em como fazer avaliação?

R - Interessante, embora tenha sido um curso de licenciatura, eu fui aprendendo na prática. Eu já tinha o pedagógico da época onde eu aprendi muito (Instituto de Educação Antonino Freire), agora na universidade somente no início, uma professora da matéria, Filosofia da Educação, foi a única que dimensionou esse fazer pedagógico. O nosso conhecimento aplicado ao fazer pedagógico. Os demais professores nem do curso específico e nem das áreas pedagógicas se preocuparam com isso.

P - Você faz algum investimento na área de formação de professores, prática pedagógica e avaliação?

R - A questão de ser professora pra mim é uma grande escolha. Eu gosto de ser professora; eu sou formada em outras áreas... mas é uma coisa que me satisfaz e eu sempre me preocupei principalmente no espaço que eu estou trabalhando, porque a educação, a escola foi pra mim o grande diferencial na minha vida.

Fiz encontros de pesquisas, normalmente na área de história quando alguém se direciona a pesquisa é sempre mais bem visto. Então eu sempre gostei de pesquisa, sempre da parte teórica. E desde muito cedo (16 anos), eu comecei nas séries iniciais, desde o maternalzinho até o curso superior, então eu consigo ver que infelizmente a gente trata esses meninos na adolescência como se eles já estivessem prontos, a gente atribui responsabilidades que na verdade eles não têm maturidade ainda pra compreender.

Fiz especialização e estou fazendo doutorado, são cursos pagos pelo governo Federal.

P - O curso que você está fazendo, na formação continuada, a escola está ajudando nessa capacitação? É em parceria com outras instituições?

R - Na verdade meu curso de mestrado e doutorado foi iniciativa minha, foi seleção pública. Mas o CEFET tem propiciado, inclusive está com alguns convênios. Colegas que estão há muito tempo parados e eles estão fazendo com parcerias com outras instituições e estão

organizando melhor a carga-horária dos professores. Eu não fui liberada porque estou no probatório, mas organizaram um jeito de colocar os meus horários de um jeito adequado. Infelizmente tenho que viajar toda semana para cursar em outra cidade, é um custo muito alto.

P - Você acha que a avaliação tem sido um instrumento de aprendizagem para os alunos ou é uma punição?

R - Eu acho que depende muito da concepção que cada professor tem. Apesar de ler muito e gostar de ser professora... muitas vezes me pego vendo a avaliação como um caráter punitivo. E eu sinceramente repenso, tanto é que uma das coisas que faço questão é sempre discutir com os alunos; se não discutir é uma perda de tempo. No geral os meninos aprendem muito mais quando percebem onde erraram e onde acertaram e passam a gostar mais da matéria. Infelizmente a escola tem que competir com uma série de problemas e muitas vezes a avaliação é vista como caráter de disciplina. E eles têm que ter esse caráter de responsabilidade, a co-responsabilidade que ele aprende. E é uma das coisas que procuro esclarecer, que não é facilitando a atividade avaliativa que faz com que eles aprendam mais. Eu gosto muito da avaliação porque as vezes um aluno é muito tímido e ele não se sai bem na atividade oral mas ele é muito bom escrevendo, já outros são mais perspicazes nas atividades de múltipla escolha.

Profa Ramos

P - Como que você organiza a prática pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R - Acho que todas as etapas de planejamento da aula são importantes e a avaliação é uma das etapas importantes porque é o instrumento que vou usar para verificar se os objetivos propostos naquela aula foram atingidos. Mas acho que a metodologia, o próprio levantamento dos objetivos... tudo tem que ser levado em conta.

P - Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Eu acredito na construção do conhecimento. A própria vivência em sala de aula, (já tenho mais de vinte e cinco anos) me fez utilizar varias metodologias e com base em várias concepções; minha formação que me proporcionou leituras e a própria prática. E hoje eu acredito na construção. O professor como mediador no processo ensino aprendizagem e o aluno, diante do novo conhecimento, que seja um conhecimento até construído historicamente, culturalmente passado de geração a geração. Mesmo com esse conhecimento ele vai construir um novo a partir das interações que ele faz em sala de aula; tendo o professor como mediador desse processo.

P - Qual a finalidade de avaliação para você?

R - É exatamente verificar a aprendizagem do aluno e também como auto-avaliação. Quando a gente avalia o aluno a gente tem condição de avaliar a nossa prática docente e se os objetivos estão alcançando esse aluno. As vezes o método é muito bom mas não tem o alcance satisfatório. Então é preciso que a gente vá fazendo a adequação da metodologia de trabalho a própria realidade em sala de aula. Porque o processo que se dá em sala de aula é muito contingente, então a gente tem que adequar essas metodologias de modo que apesar da turma, seja significativo, seja satisfatório o aprendizado.

P - Como você faz concretamente?

R - Eu utilizo vários instrumentos, na verdade tudo que a gente faz é avaliado. A participação, o desempenho, as atividades de grupo, as atividades individuais, os seminários, as micro-aulas. Eu acredito na avaliação processual, que vai demonstrar que o aluno está aprendendo não só no fim do processo mas durante o processo. Eu me preocupo mais com o processo do que com o produto.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos focalizando erros e acertos?

R. Todo final de aula, porque eu acho importante que o aluno já conheça previamente quais são os critérios que estão sendo avaliados, e sempre no final de aula eu dou ênfase ao momento de avaliação, quando o aluno vai se posicionar, inclusive sobre a metodologia que foi utilizada naquele dia; se foi satisfatória, se realmente houve aprendizagem, se aquilo foi bom pra eles.

P - Quando o aluno não está atingindo um nível satisfatório de aprendizagem, o que você faz?

R - Por isso que eu acho importante que a avaliação seja processual, porque não vai ser somente no final que eu vou descobrir que o aluno aprendeu; no momento que eu percebo que a turma não está assimilando, não está construindo conhecimento de forma satisfatória eu já retomo a partir daquele momento fazendo uma espécie de recuperação paralela.

P - A avaliação para você tem algum problema?

R - acho que ela faz parte do processo do ensino, por exemplo, quando eu faço uma avaliação escrita, costumo usar o método de entregar a avaliação para o aluno para que ele possa corrigir as questões que ele errou e levar pra casa fazer uma releitura, uma reconstrução e devolver pra mim e aquela avaliação devolvida ela é considerada no ponto de vista quantitativo, porque o qualitativo já aconteceu no processo.

P - Dessas avaliações, você diz com antecedência os critérios que vai avaliar seus alunos?

R - Sim. Eles recebem uma grade com os critérios que vão ser avaliados e os critérios de cada um.

P - Na sua formação inicial, você teve um suporte para fazer avaliação? Você foi orientada de como fazer avaliação?

R - De forma nenhuma. O que a gente faz no curso de formação em pedagogia é uma disciplina de 60 h, de avaliação e ela não dá suporte suficiente para que você possa reconhecer. Eu acredito que é um déficit muito grande porque nem elaborar itens de avaliação a gente não aprendeu a fazer. A prática me ensinou muito mais e os cursos de capacitação que eu fiz no meu ambiente de trabalho.

P - Qual o investimento que você tem feito nessa área para sua formação?

R - Seminários, cursos sempre que aparecem nessa temática que eu gosto de fazer; é uma temática que sempre me atrai. E também pra dar mais subsídio, porque a gente sabe que por mais que a gente procure fazer um trabalho bem criterioso na avaliação, a avaliação é muito subjetiva. Então a gente tem que está sempre lendo, se atualizando, comprando livros. Quando aparece a disciplina pra ministrar também eu não fujo dela porque exige de mim uma maior leitura. Então eu estou sempre procurando fazer.

P - Quer dizer que a prática de avaliação praticada por seus professores de graduação não passou a ser modelo seguindo por você?

R - Alguns professores me inspiraram e outros não. Na verdade eles me inspiraram de toda forma, porque a gente vê nos modelos positivos algo a se seguir e nos negativos algo a não se seguir; então a gente acaba aprendendo. Alguns professores no meu tempo de curso, já trabalhavam com avaliação processual, já usavam vários instrumentos, e já avaliavam também o aspecto qualitativo mas eram poucos, a maioria era bem tradicional e na verdade tinham uma prática mais democrática mas na hora da avaliação botavam pra “rachar” mesmo.

P - Você acha que a avaliação tem sido um instrumento de aprendizagem para os alunos ou é um instrumento de poder do professor?

R - Atualmente ela ainda é vista da forma tradicional como uma forma de punição. Inclusive na universidade, na pós-graduação a gente ainda sofre isso. Quer dizer, quando o professor não vai com sua cara com certeza a avaliação vai sofrer uma influencia, então infelizmente a gente ainda tem esse instrumento como forma de poder, o professor contra o aluno. Ela não deveria ser de maneira nenhuma um instrumento punitivo deveria ser parte da aprendizagem. Mas infelizmente isso ainda não acontece de forma geral.

Prof^a. Nalige

P - Como que você organiza a pratica pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R - Geralmente faço com antecedência de uma semana, duas semanas, antes de dar aula. Acho que tudo tem importância, seja o conteúdo, seja a avaliação. Porque a avaliação, acho que vai medir o conteúdo aprendido, com certeza.

P - Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Muitas vezes quando ele consegue em discussões em sala de aula, ele mostrar, contextualizar o que ele aprendeu. Você vai discutir, por exemplo, o Estado Novo, ele consegue ver na política atual resquício desta pagina da historia, parte de 1930, 1945 e os dias de hoje.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado Orientação Didática, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Desconheço esse documento.

P - A escola tem aquela filosofia clara para se ensinar as pessoas ou deixa a sua vontade, cada um tem seu método?

R - Atualmente é ao deus-dará.

P - E como você define avaliação? Qual a finalidade de uma avaliação para o aluno?

R - Infelizmente você tem que ter alguma coisa pra medir o que o aluno aprendeu e isso é a avaliação.

P - Qual a metodologia que você usa na avaliação?

R - Como eu tenho turmas com mais de 50 alunos, eu tenho que fazer provas objetivas. Ao final do ano eu levo em consideração: frequência, participação dos alunos, haja vista, que constantemente eu faço anotações em sala de aula. Provas bimestrais e no final do ano quando

chegamos na etapa final eu olho por alto a questão qualitativa, a falta do aluno, a participação, o cumprimento das tarefas. Isso ajuda de certa forma o aluno a ser promovido.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos? Focalizando erros e acertos, na hora da entrega, como você faz? Você diz onde ele errou, onde acertou?

R - Geralmente eu faço comentários sem dizer de quem é o erro. Coloco alguns tópicos no quadro, comento o que está errado e o pessoal tem que prestar atenção. Agora, dependendo do interesse da turma a gente não faz nem isso.

P - Na sua disciplina há um número considerável de reprovação, ou não?

R - Tem um nível razoável, exatamente porque o aluno acha que é uma disciplina teórica e segundo ele, decorativa. E história não é decorativa é interpretativa.

P - Você acha que a avaliação tem problemas?

R - O aluno diz que estudou a noite toda, ele diz que tem outras disciplinas, e estamos falando de alunos profissionais.

P - E quando há reprovação, o que você faz para que esses alunos atinjam um nível de aprendizagem?

R - Passo exercícios e as avaliações são retiradas desses exercícios e questões da prova anterior.

P - A escola facilita ou dificulta o desenvolvimento do processo avaliativo? Quais aspectos?

R - Já existiu no CEFET, serviço de orientação que tinha toda uma burocracia pelo qual passavam as provas antes de serem aplicadas. Passava por uma equipe de orientadores, atualmente não existe mais. Outra coisa também é que nós não temos nenhuma estrutura para organizar provas, o professor tem que se virar literalmente. Trazer prova, xerocada ou fazer montagem que ultimamente está sendo muito comum pela falta de impressora e de alguém que digite prova. Xeroça o livro recorta e monta.

P - Você usa critérios para fazer avaliação? Seus alunos têm conhecimento antecipado desses critérios?

R - Geralmente eu comento na sala quais são os critérios que eu levo em consideração na avaliação. No caso com relação a avaliação final, geral, normal ou como queiram no final do ano.

P - Você acha que sua formação profissional em licenciatura, deu alguma base, algum critério, algum suporte para orientar fazer avaliação?

R - Não. O conhecimento que eu tenho em avaliação foi adquirido já em sala de aula. O meu primeiro trabalho foi no Andréas, lá nós tínhamos uma orientadora, a professora Rosângela e ela é quem nos dava alguma orientação na questão de organização quanto a avaliação. Tanto ela como o coordenador de disciplina.

P - Na auto-formação qual o investimento que você tem feito pra melhorar a prática avaliativa?

R - Não, até porque a escola não tem esse interesse, como qualquer coisa que eu invista nessa área é em benefício da escola...

P - E a política de capacitação do CEFET, para qualificação do ensino, tem propiciado cursos em relação a essas redes de auto-formação, parcerias com outras instituições?

R - A proposta do CEFET no momento, eu nem sei exatamente o que é, porque anteriormente nós tínhamos, nas administrações anteriores, durante o encontro pedagógico, nós tínhamos pessoas que vinham (daqui ou de fora) sempre com alguma novidade.

P - Você adotou as mesmas praticas dos seus professores da licenciatura ou optou por outras práticas?

R - Alguns, mas a maioria não. E a gente tenta fazer de acordo com cada turma, com a realidade de cada turma, tenta fazer uma avaliação diferencial. Com turmas de 15 a 20 alunos, a gente tem condições de fazer uma coisa mais prática.

P - A avaliação pode ser um instrumento de aprendizagem para os alunos?

R - Acredito que sim. Primeiro, que esse aluno vai trabalhar a questão que ele não aprendeu, no caso tem essa serventia; medir o que ele aprendeu. Segundo que ele está se preparando pra vida e essa vida ele passará por diversos concursos e vai medir seus conhecimentos.

Profa. Maria

P - Como e quando você organiza o trabalho pedagógico em sala de aula? A que parte desse planejamento você dá mais atenção? Distribuição de conteúdo, planejamento, avaliação ou outros?

R - O principal é o planejamento geral, e à medida que a gente vai desenvolvendo vamos planejando. Primeiro a gente faz o planejamento bimestral e depois vai fazendo os planos de aulas pra semana seguinte e geralmente a gente vê a questão da distribuição dos conteúdos, até por conta do tempo para que seja suficiente.

P - Como você ensina e como seu aluno aprende?

R - A gente sabe que a partir das práticas mesmo. É o fazer. Procura colocar atividades que ele possa experienciar. A gente sabe que muitas vezes tem que partir da teoria, e a gente sempre procura trabalhar a prática dentro da sala de aula.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado *Orientação Didática*, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - É aquela história de sempre, que a avaliação tem que ser tanto qualitativa como quantitativa. No fundo a gente tem sempre a preocupação com a nota. Tem que ver a questão somativa, justamente para a nota. Tem que respeitar os aspectos qualitativos, e procura-se trabalhar outras atividades em sala de aula, para ver o progresso do aluno.

P - Em sua opinião, qual a finalidade da avaliação?

R - É justamente para fazer a verificação, se estão aprendendo. Provocar a situação de aprendizagem. A avaliação trabalha a parte final do processo de atividades mas no final o que vai contar mesmo é o quantitativo.

P - Como você avalia?

R - Durante as aulas a gente passa atividades, discute o que eles fizeram, reforça. Com atividades de exercícios, oral com questionamentos sobre o conteúdo, o que já sabem e o que conseguiram aprender. Depende de cada professor. Nós trabalhamos com disciplinas diferentes. Depende da noção didática de cada área de cada curso, e a gente trabalha com técnico, médio e superior. Tem curso que agente pode trabalhar mais algum tipo de avaliação.

Depende muito do curso. O curso superior é mais fácil de trabalhar a avaliação, a gente apresenta o plano de curso pra eles e explica como é que é. Por exemplo, eles vão fazer um trabalho dessa parte metodológica como uma resenha. Então a gente dá um quite pra eles fazerem isso. Então é mais fácil de avaliar. O ensino médio é mais voltado para o conteúdo mesmo. Se ele conseguiu aprender para fazer o vestibular. Já o técnico a gente direciona mais para uma área que vai promover a questão prática com textos mais técnicos.

P - Na hora da apresentação como você faz? Por exemplo, quando ele faz a avaliação, como você trabalha essa questão de acertos e erros. Você corrige? E com que frequência você faz isso? É sempre?

R - Às vezes, quando a gente entrega as avaliações ou quando vai corrigir os exercícios a gente vê o que acertaram ou erraram. Faz o comentário das avaliações e a gente pega as questões mais problemáticas e discute com eles.

P - Aparece reprovação?

R - Sim aparece.

P - E no caso, a que você atribui o fato da reprovação? Você faz alguma coisa para eles conseguirem atingir o patamar de aprovação?

R - A gente discute os problemas que eles tiveram, mas não tem uma medida mais eficaz para que eles possam suprir de uma forma mais concreta aqueles problemas. Daí eles vão para a recuperação semestral, e não tem um trabalho daqueles conteúdos que ele não atingiu. Quando ele tira uma nota baixa na prova, a gente comenta os erros mas não tem imediatamente uma nova avaliação para agente observar se ele aprendeu aquele conteúdo. A avaliação que nós temos é no final, quando ele vai passar para o outro semestre, então vai fazer uma prova mas não existe um trabalho, um reforço, não existe aulas pra que ele possa suprir aquela deficiência.

P - Na sua opinião qual o problema principal da avaliação?

R - As questões discursivas e de raciocínio são consideradas mais difíceis pra eles. Preferem as questões objetivas.

P - E a política de capacitação do CEFET, para qualificação do ensino, tem propiciado cursos em relação a essas redes de auto-formação, parcerias com outras instituições?

R - Não. Já está com dois anos que não vêm pessoas. Antes vinham pessoas pra cá, dar palestras.

P - Você adotou as mesmas praticas de avaliação dos seus professores ou optou por outras práticas?

R - A gente procura novas formas. O mundo está mudando, as coisas estão mudando e agente tem que mudar para acompanhar. Sabemos que nossas práticas de avaliação são muito ultrapassadas. Muitos problemas que a gente enfrentamos é do sistema.

P - Você acha que a avaliação tem algum poder sobre a aprendizagem? Ela pode ser usada como instrumento de aprendizagem?

R - Pode e deve ser. Justamente é a partir da avaliação que nós podemos pensar em formas práticas. Quando o professor avalia o aluno sabe que alguma coisa não está bem e pode tomar algumas medidas para sanear aquela situação. Com relação a forma de ministrar o conteúdo e a forma de avaliar pode não estar adequada para que o aluno possa mostrar o que aprendeu. E

também ver se tem alguma falha na hora de repassar. É também um momento de reflexão para o professor.

Profº Hiper Sigma

P - Como que você organiza a prática pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R - Quando você faz o planejamento tem que ser articulado, há uma preocupação com o conteúdo mas também com o nível que você vai apresentar esse conteúdo ao aluno, a tua realidade de sala de aula. Quando se elabora uma aula a preocupação maior é com o aprendizado, se o aluno vai ou não aprender a aprender. Você tem que ver o nível do aluno, de que maneira você vai abordar o assunto, criar estratégias para que o assunto fique claro, entendido.

P - Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Você tem que usar todos os métodos possíveis, data show, retroprojeto, recursos multimídia; usar aula expositiva que é a mais tradicional. Você cria mecanismos de acesso para que você quebre a rotina. Você tem que atuar no aspecto cognitivo, aspecto afetivo, aspecto sinestésico. Você tem que trabalhar esses três componentes e atingir o aluno de todas as formas. Se você ficar só num mecanismo, que geralmente o professor de matemática cai nessa linha, de confiar só no giz, no pincel e na fala ele, com certeza vai cansar o aluno. Eu uso todos os recursos disponíveis com a finalidade de atingir a compreensão do aluno. Numa aula você trabalha a parte expositiva, em outra aula você utiliza o data show; outra você utiliza o retroprojeto, outra você trabalha em grupos, pesquisas; encaminha o aluno pra fazer uma pesquisa posterior ou antecipa a pesquisa para que você possa fazer uma abordagem mais dialogada, mais conversada. Porque se esse aluno tem o conhecimento prévio facilita muito.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado orientação didática, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Nesse caso eu tenho críticas violentíssimas com relação à sistemática educacional da Escola. Primeiro ela é deficitária, inexistente; os pedagogos da escola eles não têm uma atuação frente ao corpo docente, nós somos seres soltos, livres, fazemos o que queremos. Não tem uma direção e uma diretriz em busca de um produto, de um resultado. Não há o sistema educacional, sistema avaliativo; a escola não tem e se tem, está no papel, isso não acontece na prática. Eu vejo o pedagogo muito distante. Ele deveria estar próximo, auxiliando, estabelecendo contato, trazendo idéias para que você possa melhorar tua didática, tua eficiência em sala de aula; métodos, metodologias, quer dizer: um apoio incansável para que o professor cada vez mais melhore sua prática. A gente comete erros por não saber usar de maneira correta, tem deficiência naquele instrumento; às vezes você tá usando e vai aprendendo com a própria prática.

P - Pra você a avaliação tem finalidade?

R - Eu vejo a avaliação hoje com fins de registro de uma nota. Eu vejo que não passa de um prêmio para o aluno perceber que está tendo um aprendizado. Mas é também um treino, uma espécie de corrigir seus erros, corrigir suas falhas na compreensão. Pra mim a avaliação seria basicamente treinos, para que possa perceber seus erros, seus acertos e fazer esse processo de correção.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos?

R - Sim. Primeiro eu coloco pra eles que minha avaliação é contínua, é um processo dinâmico. Faço avaliação do comportamento do aluno, participação, interesse e motivação...

Profº Na

P - Como que você organiza a prática pedagógica em sala de aula e a que parte desse trabalho você dá mais atenção? Se é distribuição de conteúdo, se avaliação ou outros?

R - Bom, eu organizo o meu trabalho primeiramente eu faço um plano do que vou fazer na sala, qual o conteúdo, até onde eu posso avançar, quais exercícios eu posso resolver que abrange o máximo possível as questões que eu estou trabalhando.

P - Como você acha que o aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Quando eu fazia ensino fundamental, tive os professores diziam que em matemática tinha que aprender fazendo. Então eu levei isso à sério e na minha prática passo muitos exercícios para tirar as dúvidas na aula seguinte.

P - Sabe-se que existe no Cefet um documento intitulado *Orientação Didática*, que estabelece as diretrizes gerais do trabalho pedagógico na Instituição. Como se manifesta esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Não conheço esse documento. Eu faço uma avaliação mensal obrigatoriamente para efeitos de registro de notas do CEFET, mas há meses que eu faço um trabalho e depois uma prova. Então há meses que faço duas avaliações... é raro mas acontece.

P - A escola tem uma filosofia clara com respeito à avaliação?

R - Não; quando eu entrei, conversando com meus colegas (nunca me chegou nenhuma orientação oficial de como eu deveria fazer) mas chequei como eles faziam avaliação. Não houve nenhuma orientação. Então é uma avaliação mensal, no bimestre são duas e divide por 2 (dois). Durante o ano todo eu faço 8 avaliações, no mínimo.

P - E como você define avaliação? Qual sua finalidade de uma avaliação para o aluno?

R - É bem complexo isso aí, viu? Vou falar o que aconteceu comigo. Nós estamos com um mês de aula e eu fiz com meus alunos uma verificação para saber o que eles estão entendendo das aulas. Após a verificação nós vamos marcar uma prova para efeito de registro.

P - Qual a metodologia que você usa na avaliação?

R - Exercício, exercício de verificação, avaliação, trabalho em grupo e registro alunos que estão participando ou não, que seria a avaliação qualitativa.

P - Com que frequência você apresenta esse resultado da avaliação aos alunos? Focalizando erros e acertos, na hora da entrega, como você faz? Você diz onde ele errou, onde acertou?

R - Isso acontece aula a aula, passo exercícios e quando eles erram eu converso com eles. Hoje mesmo os alunos não estavam entendendo o que eu quis passar pra eles. Eu passei um trabalho e estava questionando com eles se o trabalho deles estava certo ou errado, porque eles acertaram a resposta por acaso. Eles não usaram o conhecimento que passei para eles. Está certo pra efeito de nota mas eu queria que vocês soubessem como faz porque o mais importante é você aprender.

P - Se sua disciplina há um numero considerável de reprovação, a que você atribui o fato e o que faz para que os alunos consigam atingir o nível satisfatório de aprendizagem?

R - Quando os alunos atingem um nível insatisfatório eu acredito que há uma parcela de culpa do professor mas também há culpa da família, da sociedade, do sistema de avaliação a respeito de registrar notas para efeito de oficialização. O que eu faço pra melhorar é procurando mudar o meu sistema de aulas pra ver se consigo atingir eles de outra forma.

P - Você acha que a avaliação tem problemas? Qual o principal?

R - O problema é que quando você está dando aulas os alunos ficam perguntando se aquilo vai cair na prova. Se vou botar daquele jeito. Digo vai cair no vestibular e eles dizem que no vestibular é assim, não é desse jeito, lá eu posso só chutar e vai dar certo.

P - A escola facilita o desenvolvimento do processo avaliativo? Quais aspectos?

R - Não. Eu não tenho dificuldades em rodar provas e nem com as datas.

P - Você usa critérios para fazer avaliação? Seus alunos têm conhecimento antecipado desses critérios?

R - É o qualitativo, a prova já com a quantidade de pontos de cada questão, e quero os comentários da questão e a resolução.

P - Você acha que sua formação tem papel importante para orientar o professor no exercício da pratica avaliativa? Ela lhe deu algum suporte matemático para exercer a prática avaliativa? Você aprendeu como avaliar no seu curso em licenciatura em matemática?

R - Durante o meu curso de licenciatura eu posso até ter tido a orientação mas não ter tido a maturidade de não ter percebido. No meu entender eu não tive esse preparo lá na universidade. Mas após eu terminar o mestrado (já fiz dois em educação), um eu conclui e o outro não. Acredito que alguma coisinha eu aprendi com um deles. Deu uma amadurecida no meu pensamento. Na época que fiz universidade, essa área pedagógica agente não valorizava, agente até brincava com essa coisa (vamos lá pra turma do lado das florzinhas!) agente não valorizava essa questão.

P - Você adotou as mesmas praticas dos seus professores da licenciatura ou optou por outras práticas?

R - O sistema de avaliação que eu adotei foi praticamente o que fizeram comigo no ensino fundamental, na universidade não adotam esse sistema. Não totalmente porque quando eu fiz era só conteúdo e prova, conteúdo e prova. Agente não tinha uma avaliação qualitativa.

P - E a política de capacitação do CEFET, para qualificação do ensino, tem propiciado cursos em relação a essas redes de auto-formação, parcerias com outras instituições?

R - Eu tenho um ano de CEFET e tenho um ano de mestrado que o Cefet está me propiciando. Então eu posso dizer que ela ta oferecendo para os professores a oportunidade de se capacitarem.

P - A avaliação pode ser um instrumento de aprendizagem para os alunos?

R - Pode sim. Porque nós e os alunos ainda estamos no sistema tradicional. Uma boa parte só estuda a matéria que vai ser cobrada, há uma grande maioria pensando isso. “Vou estudar porque tem uma prova”, só se preocupa com a nota

Profa. Clarice

P - Como você organiza a prática pedagógica em sala de aula e como distribui conteúdo e avaliação?

R - À medida que planejo a aula, planejo logo a maneira de avaliar.

P - Como você acha que seu aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - Depois de alguns anos de magistério, eu procuro ser uma facilitadora da aprendizagem, uma pessoa de mais experiência que está ali para compartilhar e construir conhecimento. Assim a concepção pela qual me baseio é o construtivismo, de que tanto falam atualmente.

P - Sabe-se que existe no CEFET um documento intitulado *Orientação Didática*, ou seja, a proposta pedagógica da Instituição? O que diz ele sobre a avaliação?

R - Estabelece o número de avaliações a serem feitas e orienta no sentido de os aspectos qualitativos terem preponderância sobre os quantitativos.

P - Na sua opinião o que é avaliar e para que você avalia?

R - Vejo a avaliação como uma coleta de dados acerca do desempenho dos alunos. avalio com a finalidade de verificar se o aluno está constituindo conhecimentos realmente.

P - Então como você avalia concretamente seus alunos, isto é, que instrumentos utiliza na avaliação?

R - Gosto de usar produção de textos, dramatização, seminário.

P - Como foi a sua formação profissional? Você acha que ela lhe deu suporte para a avaliação?

R - O curso de graduação apresenta muitas deficiências, mas a gente vai conseguindo através de muito esforço, a suprir essa deficiência. Para mim, a temática de avaliação é muito complexa, mais difícil do que do se imagina, porque não tive respaldo na graduação.

P - Que investimento você tem feito na formação continuada que tenha repercutido em sua maneira de ensinar e de avaliar?

R - Tenho lido bastante e já fiz curso de Especialização. O professor atual tem que ser reflexivo.

P - Quais os efeitos da política do CEFET para a qualificação docente? Há cursos de autoformação ou em parceria com outras instituições?

R - A escola tem propiciado formação continuada de seus professores com vários cursos de pós-graduação.

Profa. Nali

P - Como você organiza a prática pedagógica em sala de aula e como distribui conteúdo e avaliação?

R - A gente tem que relacionar conteúdo e avaliação para poder avançar no programa ou recuar. Isso faz com que a prática pedagógica seja mais comprometida e preocupada com esse jovens que são jogados no mercado de trabalho.

P - Como você acha que seu aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R - O aluno só aprende fazendo várias vezes para não esquecer como se faz. Por isso normalmente exponho oralmente o assunto e passo um exercício de fixação. Gosto de interrupções pertinentes.

P - Você se baseia pelo documento Orientação Didática, ou seja, a proposta pedagógica da Instituição? O que diz esse documento sobre a avaliação escolar?

R - Tem a avaliação bimestral e semestral; a bimestral é a final. No caso de inglês a gente tem uma certa liberdade e faz uma avaliação mensal – que são 4 aulas. Porque são 8 aulas no bimestre. Pelo menos esse ano e o ano passado, já notei diferença, venho trabalhando com eles a parte de texto e compreensão de texto. Eu passo olhando os trabalhos dos alunos nas carteiras e isso eu boto como qualitativo pra nota. Isso ajuda bastante na correção da avaliação convencional que é objetiva e subjetiva. Pra responder eles são ótimos mas aí entra o caso das inteligências múltiplas porque tem aluno que por mais que se esforce para entender o enunciado da questão, ele tem dificuldade. Então fazendo dessa forma você está beneficiando as partes. Gosto de ver as diferenças e levar em consideração vários aspectos, temos 18 aulas por semestre, então dou uma olhadinha na caderneta e se não tiver nenhuma falta, quem fez as traduções, quem não fez, daí eu já marco na caderneta. Soma com a prova que é obrigatória, que você tem que dar mesmo uma nota de zero a dez.

P - Para você o que é avaliar e qual a sua finalidade?

R - Ao mesmo tempo uma forma de classificar os resultados e atender à exigência da Instituição.

P - Como você avalia os seus alunos, isto é, que instrumentos utiliza na avaliação?

R - Uso a prova, a oficina e seminário.

P - Com que frequência você apresenta os resultados da avaliação, focalizando erros ou acertos?

R - Semanalmente, nas tarefas orais, e bimestralmente, por meio das provas, que feralmente faço mistas porque os alunos têm dificuldade de entender questões objetivas.

P - Como foi sua formação profissional? Você teve suporte para fazer avaliação?

R - Não, eu estou tentando ainda na prática a fazer avaliação e ainda me baseio muito pela avaliação feita pelos meus ex-professores.

P - Você tem investido na formação continuada?

R - Já fiz aproximadamente três cursos por conta própria e também alguns pela CEFET. Só que eu gostaria que a Escola fizesse mais seminários, mini-cursos com teóricos competentes e que fosse direcionado por área específica.

P - Na sua opinião a avaliação contribui para a promoção da aprendizagem?

R - Não me sinto ainda segura para afirmar isso.

Profa. Dana

P - Como você organiza a prática pedagógica em sala de aula e como distribui conteúdo e avaliação?

R - Penso que o planejamento é importante, pois contém tanto o conteúdo como a avaliação. Metodologia e avaliação andam juntos. Quando estou ensinando, verifico se estão aprendendo, e assim verifico logo através da participação na aula se os objetivos estão sendo atingidos.

P - Como você acha que seu aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente seu modo de ensinar?

R. Meu aluno aprende dentro de uma metodologia construtivista, mais participativa.

P - O que diz o documento intitulado Orientação Didática, proposta pedagógica da Escola, sobre a avaliação escolar?

R - Eu sou nova aqui no CEFET, ainda não o conheço, mas sei que a nova LDB estabelece a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

P - Como você define a avaliação e qual a sua finalidade?

R - Para mim ela é uma ocasião de construir conhecimento e serve para identificar essa construção ou não.

P - Como você avalia seus alunos?

R - Posso dizer que da maneira contínua pois toda atividade realizada é ocasião para o aluno ser avaliado. Assim vejo a atuação dos alunos em trabalhos de grupo, seminário, provas contendo questões reflexivas, com consulta em livro, oficina e micro-aula.

P - Na sua formação inicial você teve suporte para fazer avaliação?

R - Sim, porque paguei uma disciplina específica que não deu alguma base teórica e prática.

P -Quais são seus investimentos em formação continuada?

R - Leio muito sobre educadores atuais como Gadotti, Freire, sem esquecer a parte de avaliação que é para mim assunto preferido. Já fiz Especialização também.

P - Assim, você acha que a avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem?

R - E como! Especialmente se ela for praticada na linha mediadora, de construção.

Prof. Tiradentes

P - Como você acha que o aluno aprende?

R - Participando das aulas e pesquisando os assuntos abordados em classe.

P - Que diz a proposta pedagógica da Escola sobre a avaliação?

R - Que as avaliações para o Ensino Médio serão realizadas mensalmente em cada disciplina e computadas bimestralmente por meio de média aritmética.

P - Você faz a avaliação qualitativa?

R - Faço, usando os critérios de pontualidade, participação, mas como sou da área de Física, gosto mais de quantificar, porque na realidade tudo termina na quantificação nota mesmo.

P - Então para que serve a avaliação?

R - Para verificar se realmente o aluno está aprendendo, compreendendo.

P - como você avalia?

R - Com as provas, trabalho de pesquisa, debate.

P - Sua formação profissional deu suporte para ensinar e avaliar?

R - Não, de forma nenhuma. O que faço aprendi na prática de sala de aula.

P - Você procura fazer cursos para melhorar a sua maneira de ensinar e avaliar?

R - Faço poucos quando a Escola organizava semanas pedagógicas.

P - Mas a Escola tem oferecido cursos de especialização e outros não tem?

R - Sim, mas a gente já vive tão cansado do dia-a-dia das aulas que fico adiando. Já estou perto da aposentadoria, mas vou fazer ainda uma Especialização.

Profa. Rita

P - Como e quando você organiza o trabalho pedagógico de sala de aula? A que parte desse planejamento você dá mais atenção? Conteúdo, avaliação, outros?

R - Dou atenção por igual ao conteúdo e avaliação, considerando que um é decorrência do outro. No planejamento a gente tem que prever isso.

P - Como você acha que seu aluno aprende? Você tem uma concepção pedagógica que oriente o seu modo de pensar?

R - A gente deve colocar atividades que ele possa experimentar. Antes de tudo temos que ver o nível do aluno, a realidade da sala de aula e usar espaços para aprendizagem. Essa é a minha concepção pedagógica.

P - Como se manifesta o documento intitulado Orientação Didática do CEFET, a respeito da avaliação escolar?

R - Não conheço bem esse documento, mas sei que a avaliação é mensal com resultado bimestral, isto é, a média aritmética das avaliações dos dois meses. Mas a gente é livre para fazer avaliações tantas quantas queira.

P - E para você, o que é avaliar? Qual a finalidade de uma avaliação para o aluno?

R - Avaliar é difícil, mas retrata o conhecimento do aluno em sala de aula. É uma das formas para se verificar se houve aprendizagem. É através da avaliação que se percebe o progresso do aluno e o que é necessário continuar fazendo para manter esse crescimento.

P - Que metodologias você usa na avaliação?

R - Há turmas com mais de cinquenta (50) alunos; é ruim fazer seminários, trabalhos em grupo, então faço mais exercício escrito em classe e para casa.

P - Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios para a avaliação?

R - Sim, combinamos com antecedência.

P - Com que frequência você apresenta os resultados da avaliação, focalizando erros ou acertos?

R - Em todo final de atividade de sala de aula corrijo logo os exercícios que passo.

P - Na sua formação inicial você recebeu algum suporte para fazer a avaliação?

R - Não, nenhum. No meu curso de licenciatura em Geografia, não existia nenhuma disciplina que abordasse a teoria de prática da avaliação, nem se falava nisso. Hoje a avaliação é uma coisa que me deixa em conflito, pois temo ser injusta com meus alunos. Na realidade forma muitas as lacunas com relação à avaliação.

P - E que investimentos você está fazendo em sua autoformação que possa melhorar a prática avaliativa?

R - Investi em m curso de Especialização que me trouxe um embasamento teórico, muito útil no dia-a-dia. Participo de palestras, mas sinto que preciso lê muito a respeito de avaliação. Palestras como a do Prof Luckesi são muito úteis.

P - Na sua opinião a avaliação ajuda o aluno a aprender?

R. Sim, porque a partir do ponto onde errou ele descobre que aquele assunto ele não conseguiu captar. A gente tem que procurar fazer uma *link* com a realidade deles, procurando contextualizar para a avaliação se torne proveitosa para a aprendizagem.

APÊNDICE F

ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA DOS TEXTOS

Prezado(a) professor(a),

Objetivando sistematizar um pouco mais o caráter científico de nossa pesquisa, utilizamo-nos da modalidade de escrita de textos como um dos instrumentos de coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os textos escritos são documentos pessoais em que os sujeitos externam livremente o seu pensamento sobre o tema proposto, constituindo-se valiosa fonte de dados para os investigadores educacionais. Para os próprios professores constitui-se em fonte de revelação sobre sua prática, convertendo-se em riqueza para si e seu contexto profissional.

Nesse sentido ao se considerar o professor como um intelectual reflexivo *na e sobre* a prática, cuja verbalização oral (entrevista) e escrita (questionário e produção de texto) apresenta-se como instrumento adequado para o desenvolvimento do tema em questão, gostaríamos de contar com sua colaboração nesta outra etapa de trabalho, que consiste em escrever, na folha em anexo, um pequeno texto sobre sua experiência em avaliação para o que indicamos o seguinte direcionamento:

- registre suas impressões sobre sua prática avaliativa e o sentido do ato de avaliar considerando se este deve ter característica de avaliação ou de exame.

Antes de fazê-lo solicitamos sua atenção para ouvir uma entrevista com um estudioso do tema, Cipriano Luckesi, e que poderá servir de subsídio nas colocações em seu texto, cujo anonimato será garantido.

Na certeza de que sua colaboração é de extrema importância para a realização da pesquisa apresentamos nossos sinceros agradecimentos.

Helenildes Maria de Albuquerque Batista

APÊNDICE G

PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Profa. Cl

Ao ouvir a entrevista do Prof. Luckesi, é que a gente vai questionar os termos avaliação e exame. Antes, para mim, tinham o mesmo significado.

Analisando minha prática avaliativa concluo que, pela maneira como é conduzida, ela não se caracteriza no sentido de exame, pontuado na visão do autor como um ato seletivo e excludente. Ao contrário, procuro fazer com que a avaliação se torne um auxiliar na aprendizagem, embora perceba ainda estar distante de uma avaliação ideal. Esta, na realidade, é muito difícil de se atingir devido à própria complexidade do ato de avaliar, que implica muita reflexão baseada nos pressupostos teóricos.

Prof. Hiper Sigma

A avaliação do tipo que prega o prof. Luckesi é o ideal, mas ainda não chegamos a esse estágio de anular uma nota anterior para fazer valer só a última, que na realidade seria o certo. Os vestibulares e os concursos são do tipo de exame, para classificar e excluir, e assim, a escola está avaliando um aluno que deverá passar ainda para a fase pós-escola, que é excludente. Por isso, nós professores, devemos avaliar, ou seja, verificar em que estágio o aluno está para encaminhá-lo ao verdadeiro aprendizado porque é aqui e agora a sua oportunidade, o seu aprendizado, que se bem conduzido, com avaliações que ajudem a aprender, com certeza vai contribuir para diminuir o grande número de excluídos do mercado de trabalho.

Profa. Nali

Interessante a entrevista com Luckesi e a sua definição do que seja exame e avaliação. Para mim ficou muito claro que nós educadores apesar de tentarmos fazer diferente, aplicamos em nossa escola, em nossa sala de aula, exames para classificar nossos alunos, e não os avaliamos como deveria. Também fica claro que é impossível avaliarmos nossos alunos com toda esta estrutura na qual a educação está enquadrada. Acredito que todo educador, de uma forma ou de outra, em algum momento de sua vida se sinta incomodado com essa forma que somos “forçados” a avaliar nossos alunos.

Profa. Maria

Considerando a função da avaliação, que diagnostica as dificuldades de aprendizagem do aluno a fim de se tomarem medidas que visem sanar as suas principais dificuldades, pode-se concluir que o que fazemos quando dizemos que estamos avaliando é apenas examinar os conhecimentos retidos. Desse modo, apenas constatamos se o nosso aluno reteve ou não os conteúdos, se ele conseguiu atingir os objetivos estabelecidos que o levarão para a etapa seguinte ou não.

Mesmo conscientes do que seja a avaliação, a nossa prática, como professores é sempre a atribuição de uma nota, um resultado final a ser lançado.

Profa. Dana

Já conhecia o prof. Luckesi, mas foi bom tê-lo ouvido. Como ele insiste em que o ato de avaliar tenha característica de avaliação mesmo e não de exame! À princípio, parece não haver distinção entre os dois termos, mas essa diferença só vai funcionar de acordo com a concepção de cada professor. Se ele pensar que a avaliação é somente para cumprir uma exigência administrativa, ele vai fazer do tipo tradicional ainda. Mas se ele pensar que a avaliação contribui para melhorar o aprendizado, esse professor vai procurar fazer de modo contínuo, avaliando todas as atividades de aula, pois o aluno está elaborando conhecimentos.

Prof. Tom

Minha prática avaliativa pode ser considerada um misto de avaliação e exame (prova). No entanto, este fato se deve muito mais pela imposição do atual sistema de ensino em vigor no país. Luto para que tenham verdadeiramente uma avaliação que leve em consideração vários aspectos da vida escolar do aluno.

Profa. Ramos

A minha prática avaliativa é permeada de erro e acertos. É um constante repensar tendo em vista a melhoria como profissional, pois vai repercutir diretamente no ensino.

A avaliação para mim não deve ter caráter de exame, como bem explica o prof. Luckesi. Nesse sentido, não faço avaliação única, só um teste, pontual, mas utilizo vários instrumentos até o aluno conseguir um desempenho satisfatório, pois acredito na avaliação processual, que demonstra que o aluno está aprendendo durante as aulas. Não é bom a gente deixa para verificar isso no final do mês e sim no final de cada aula.

Profa. Rangel

Tenho feito exames há doze anos. Durante esse tempo, os exames que tenho realizado têm uma intenção avaliativa, pois, quando faço um exame eu me auto-avalio com relação as minhas aulas. Mas com relação aos alunos, ela funciona como um classificatório, pois devido à quantidade de alunos, tempo, necessidade da escola em registrar notas, além de outros fatores, é o exame que resolve.

As poucas vezes que tenho avaliado sou examinado.

ANEXOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ**

CONSELHO DIRETOR

RESOLUÇÃO Nº08/CD/CEFET-PI, DE 12 DE JULHO DE 2005.

O presidente do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), em exercício, no uso de suas atribuições legais e considerando a decisão desse mesmo Conselho, em reunião realizada no dia 12 de julho de 2005,

RESOLVE:

APROVAR, na forma do anexo, a Organização Didática do CEFET-PI.

**Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco
Presidente do Conselho Diretor, em exercício**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ
DIRETORIA DE ENSINO

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

TERESINA. JULHO DE 2005.

APRESENTAÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, objetivando organizar o ensino dentro da política educacional estabelecida pelo Ministério da Educação – MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promove um processo de implementação de sua proposta pedagógica.

A Diretoria de Ensino, dentro de um processo democrático, organizou as Normas de Organização Didática para o Ensino Médio.

SUMÁRIO

TÍTULO I - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	140
CAPÍTULO I - DOS CURSOS E OBJETIVOS	140
CAPÍTULO II - DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS.....	140
CAPÍTULO III - DO REGIME	141
CAPÍTULO IV - DO INGRESSO E DA MATRÍCULA	142
CAPÍTULO V - DO TRANCAMENTO, REABERTURA E CANCELAMENTO DE MATRÍCULA	142
CAPÍTULO VI - DA MUDANÇA DE TURNO	143
CAPÍTULO VII - DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	143
CAPÍTULO VIII - DA VERIFICAÇÃO FINAL E DOS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO	146
CAPÍTULO IX - DA INTEGRALIZAÇÃO DOS CURSOS.....	147
CAPÍTULO X - DO CONSELHO DE CLASSE	147
CAPÍTULO XI - DA DEPENDÊNCIA	147
CAPÍTULO XII - DA OFERTA DE DISCIPLINAS	148
CAPÍTULO XIII - DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.....	148
CAPÍTULO XIV - DA TRANSFERÊNCIA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	148
CAPÍTULO XV - DO ESTÁGIO CURRICULAR	149
TÍTULO II - GRUPO DE MAGISTÉRIO	149
CAPÍTULO I - DA CONSTITUIÇÃO	150
CAPÍTULO II - DOS DIREITOS	150
CAPÍTULO III - DOS DEVERES.....	150
CAPÍTULO IV - DAS PROIBIÇÕES E SANÇÕES.....	151
TÍTULO III - GRUPO DISCENTE.....	151

CAPÍTULO I - DA CONSTITUIÇÃO	151
CAPÍTULO II - DOS DIREITOS.....	151
CAPÍTULO III - DOS DEVERES.....	152
CAPÍTULO IV - DAS PROIBIÇÕES E SANÇÕES.....	152
TÍTULO IV - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS.....	154
CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS.....	154

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

(Aprovada através da Resolução nº 08/CD/CEFET-PI, de 12/07/05, do Conselho Diretor do CEFET-PI)

TÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO I

DOS CURSOS E OBJETIVOS

Art. 1º O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI - tem a missão de promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais.

Art. 2º O CEFET-PI oferta a Educação Profissional, o Ensino Médio e as Licenciaturas, observando o disposto na Lei nº 9.394/96, no decreto 5.154/04 e nas suas regulamentações.

§1º A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio;

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§2º A sistematização e o funcionamento dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores serão objeto de regulamentação, nos termos do Projeto Político Pedagógico, de forma interna complementar, sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino.

§3º As licenciaturas atenderão à formação docente para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Art. 3º O CEFET-PI poderá oferecer cursos especiais, de extensão, especialização *lato sensu* ou *strictu sensu* para a comunidade interna e/ou externa.

CAPÍTULO II

DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Art. 4º O currículo do CEFET-PI consiste no conjunto de valores sociais, culturais e científicos, desenvolvido dentro e fora da instituição escolar, visando ao desenvolvimento de competências, habilidades e à interação do educando com a sociedade, para a consecução dos objetivos educacionais.

Art. 5º O Currículo da Educação Profissional é organizado com base na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 6º O Currículos das Licenciaturas é organizado com base da lei 9.394/96, nas Resoluções CP nº 01/2002 e CP 02/2002, do Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de área/curso.

Art. 7º O Currículo do Ensino Médio é organizado com base na Lei nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 8º Os currículos do CEFET-PI são propostos pela Diretoria de Ensino e aprovados pelo Conselho Diretor.

Parágrafo Único. Para o planejamento, acompanhamento e avaliação dos currículos dos cursos do CEFET-PI, a Diretoria de Ensino contará com:

I – o trabalho e o assessoramento das Gerências de Ensino, Coordenadores, Docentes e Equipe Pedagógica;

II – o assessoramento da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias subsidiando a avaliação e realimentação do currículo, através de pesquisa com alunos estagiários, egressos, empresas e a comunidade;

III – o assessoramento de profissionais representantes das diversas áreas do conhecimento;

IV – o assessoramento dos conselhos profissionais.

CAPÍTULO III

DO REGIME

Art. 11 O regime adotado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade integrada é o seriado anual e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades subsequente e concomitante e a Educação Profissional Tecnológica de Graduação, Licenciaturas e Pós-Graduação é o semestral, sendo as matrículas por módulos e/ou disciplinas.

Art. 12 O ano letivo do CEFET-PI independe do ano civil e terá, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, funcionando de segunda a sábado, nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme Calendário Acadêmico.

Art. 13 O Calendário Acadêmico será elaborado pela Diretoria de Ensino e aprovado pelo Diretor Geral.

CAPÍTULO IV

DO INGRESSO E DA MATRÍCULA

Art. 14 O ingresso nos cursos regulares do CEFET-PI dar-se-á mediante processo seletivo público com critérios estabelecidos em edital específico.

Parágrafo Único. Quando da existência de vagas será concedido ingresso mediante transferência externa e/ou como portador de diploma de curso de Graduação e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Tecnológica de Graduação e Licenciatura mediante critérios definidos em editais específicos.

Art. 15 A matrícula será efetuada pela Coordenadoria de Controle Acadêmico, de acordo com as instruções constantes no manual do candidato e editais.

Art. 16 A renovação da matrícula será efetivada pelo aluno ou representante legal nos prazos especificados pela Calendário Acadêmico.

Parágrafo Único. Será vedado a matrícula em disciplina (s) para a(s) qual(is) o aluno não tenha obtido aprovação em seu(s) pré-requisito(s).

Art. 17 O CEFET-PI, quando da ocorrência de vagas, abrirá matrículas nas disciplinas de seus cursos de graduação a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante seleção prevista em edital.

CAPÍTULO V

DO TRANCAMENTO, REABERTURA E CANCELAMENTO DE MATRÍCULA

Art. 18 O trancamento de matrícula é o ato pelo qual o aluno interrompe, temporariamente os estudos, mantendo, porém, vínculo com a escola.

Art. 19 O aluno poderá requerer a interrupção dos estudos nos casos de doença grave prevista em lei, serviço militar obrigatório ou motivo de força maior.

§1º Nos casos em que se alegue motivo de força maior, devidamente comprovado, a deliberação caberá a Diretoria de Ensino.

§2º O trancamento de que trata o *caput* deste artigo será concedido mediante requerimento à Diretoria de Ensino, conforme prazos estabelecidos no Calendário Acadêmico.

§3º É vedado o trancamento de matrícula, mesmo de disciplinas isoladamente, ao aluno do primeiro módulo/série, exceto nos casos especificados no *caput* deste artigo.

§4º O prazo máximo de trancamento de curso é de dois anos consecutivos ou intercalados.

Art. 20 Será assegurado ao aluno, reabertura de matrícula, desde que a requeira o prazo estabelecido pelo Calendário Acadêmico, nos seguintes casos:

I – existência de vagas;

II – conforme eventuais adaptações ao currículo, após análise da Equipe Pedagógica.

Art. 21 O cancelamento de matrícula é o ato pelo qual o aluno é desligado da escola.

Parágrafo Único. O cancelamento da matrícula poderá ocorrer:

I – por solicitação do aluno ou do seu representante legal;

II – pela não reabertura do curso, expirado o prazo máximo de trancamento;

III – pela não renovação de matrícula, por dois semestres letivos;

- IV – pela prescrição do prazo de conclusão do curso;
- V – pela anulação da matrícula por falta de documento escolar;
- VI – por infração das normas disciplinas;

Art. 22 O CEFET-PI poderá autorizar o reingresso de alunos desligados, no prazo máximo de dois anos, nos casos abaixo especificados:

- I – existência de vaga;
- II – justificativa comprovada do afastamento;
- III – se a desistência tiver ocorrido apenas uma vez.

CAPÍTULO VI

DA MUDANÇA DE TURNO

Art. 23 A mudança de turno estará condicionada à existência de vagas e somente ocorrerá uma vez por período letivo.

§1º A mudança de turno de que trata o *caput* deste artigo será facultada ao aluno que comprovadamente apresente:

- I – dificuldade de frequência por motivo de doença;
- II – incompatibilidade entre o horário das aulas com o horário de trabalho ou estágio;
- III – residir em local distante do CEFET-PI que o impossibilite de cumprir o horário estabelecido.

§2º A solicitação será apreciada pela Diretoria de Ensino.

CAPÍTULO VII

DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 24 A avaliação da aprendizagem é contínua e sistemática, abrangendo os domínios afetivos, cognitivos e sócio-culturais.

§1º O processo de avaliação deve ser orientado pelos objetivos, competências e habilidades definidos nos planos de disciplinas, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

§2º A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve possibilitar ao discente e ao docente ressignificarem o trabalho pedagógico.

Art. 25 A avaliação da aprendizagem deve desenvolvida de modo que possibilite ao discente o hábito da pesquisa, atitude reflexiva, estímulo à criatividade e ao autodesenvolvimento.

§1º A avaliação da aprendizagem deve ser realizada mediante os seguintes instrumentos e técnicas: provas escritas, provas orais, trabalhos individuais e/ou grupos, projetos orientados, experimentações, entrevistas, seminários, relatórios, monografias, dentre outros.

§2º O desempenho discente é avaliado com base no rendimento escolar e na frequência a todas as atividades curriculares.

Art. 26 Para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade subsequente ou Concomitante, Tecnológica de Graduação e Licenciaturas, o número mínimo de verificações, para avaliação da aprendizagem, é proporcional à carga horária da disciplina conforme especificação:

- I – disciplina com carga horária de até 30h – 01 (uma) verificação;
- II – disciplina com carga horária de até 60h – 02 (duas) verificações;
- III – disciplina com carga horária de até 90h – 03 (três) verificações;
- IV – disciplina com carga horária de até 180h – 04 (quatro) verificações;

Art. 27 As notas das verificações serão expressas numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) e registradas, quando da sua ocorrência, no Diário de Classe e no Controle Acadêmico, em período estabelecido no Calendário Acadêmico.

Art. 28 Para efeito de aprovação e reprovação nos Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Licenciaturas, serão aplicados os critérios abaixo especificados:

I – será aprovado por média o aluno que obtiver média semestral $\geq 7,0$ (sete) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), em cada disciplina;

II – será aprovado o aluno que obtiver média final $\geq 6,0$ (seis) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina;

III – será reprovado o aluno que obtiver média semestral $< 4,0$ (quatro) ou média final $< 6,0$ (seis) ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina;

IV – fará Verificação Final o aluno que obtiver média semestral $\geq 4,0$ (quatro) e $< 7,0$ (sete) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina;

V – A Média Semestral, por disciplina, para os cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Licenciaturas, será obtida através da expressão:

$$MS = \frac{\sum VA}{N} \geq 7,0 \text{ (sete)}$$

$$MS = \frac{VA1+VA2+VA3\dots+VAN}{N}$$

Onde:

MS – Média Semestral

VA – Verificação de Aprendizagem

N – Número de verificações de aprendizagem

\sum - Somatório

VI – a Médio Final, por disciplina, para os cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Licenciaturas será obtida através da expressão:

$$MF = \frac{MS + VF}{2} \geq 6,0 \text{ (seis)}$$

Onde:

MF – Média final

MS – Média semestral

VF – Verificação final

Art. 29 Para efeito de aprovação e reprovação nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente e Concomitante, serão aplicados os critérios abaixo especificados:

I – será aprovado por média, o aluno que obtiver Média Semestral $\geq 6,0$ (seis) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina;

II – será reprovado o aluno que obtiver Nota Final $< 6,0$ (seis) em uma ou mais disciplinas consideradas pré-requisitos ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina;

III – fará Verificação Final o aluno que obtiver Média Semestral $< 6,0$ (seis) em uma ou mais disciplinas;

IV – a Média Semestral, por disciplina, para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subseqüente ou Concomitante, será obtida através da expressão:

$$MS = \frac{MB1+MB2}{2} \geq 6,0 \text{ (seis)}$$

Onde:

MS – Média Semestral

MB1 – Média do 1º bimestre

MB2 – Média do 2º bimestre

V – a Nota Final, por disciplina, para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subseqüente ou Concomitante, será a nota obtida na verificação final desde que esta seja maior do que a Média Semestral.

VII – os estudos preparatórios para Verificação Final serão organizados pelas coordenadorias de área como o acompanhamento da Gerência Educacional.

Art. 30 Para efeito de aprovação e reprovação nos curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade Integrada serão aplicados os seguintes critérios:

I – será aprovado por média, o aluno que obtiver Média Anual $\geq 6,0$ (seis) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas leivas ministradas;

II – será reprovado o aluno que obtiver Média Anual < 6 (seis) em disciplinas consideradas pré-requisitos ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do tal das horas leivas ministradas;

III – fará Recuperação Semestral o aluno que obtiver Média Semestral $< 6,0$ (seis) em qualquer um dos componentes curriculares;

IV – A(s) médias bimestrais serão substituídas pelo(s) resultados obtidos na prova de Recuperação Semestral, caso seja maior;

V – a Média Anual, por disciplina, para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, será obtida através da expressão:

$$MA = \frac{MB1+MB2+MB3+MB4}{4} \geq 6,0 \text{ (seis)}$$

Onde:

MA – Média Anual

MB1 – Média do 1º Bimestre

MB2 – Média do 2º Bimestre

MB3 – Média do 3º Bimestre

MB4 – Média do 4º Bimestre

VI – caso o aluno não obtenha Média Anual $\geq 6,0$ (seis) em disciplina(s) que não se constitua(m) pré-requisito poderá cursá-la(s) em regime de dependência;

Art. 31 Para efeito de aprovação e reprovação no Ensino Médio, serão aplicados os critérios abaixo:

I – será aprovado o aluno que obtiver Média Anual $\geq 6,0$ (seis) em cada disciplina e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas ministradas;

II – ficará reprovado o aluno que obtiver Média Anual ou Nota Final < 6,0 (seis) em uma ou mais disciplinas considerada(s) pré-requisito(s) ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas ministradas;

IV – caso o aluno obtenha média < 6,0 (seis) em disciplina(s) que não se constitua(m) pré-requisito(s) poderá cursá-la(s) em regime de dependência;

V – a Média Anual (MA) corresponderá à média aritmética dos bimestres (MB1, MB2, MB3 e MB4), tomando por base cada disciplina, obtida através da expressão:

$$MA = \frac{MB1 + MB2 + MB3 + MB4}{4} \geq 6,0$$

VI – a nota final, por disciplina, será a nota obtida na verificação final desde que esta seja maior do que a Média Anual.

Art. 32 Para o Ensino Médio, as verificações de aprendizagem serão realizadas mensalmente e computadas bimestralmente, através da média aritmética das notas obtidas.

Art. 33 É direito do aluno submeter-se à verificação da aprendizagem em segunda chamada, dependerá da análise do requerimento pela Coordenadoria de Curso/Área, conjuntamente com o professor da disciplina.

§1º a autorização para realização da aprendizagem em segunda chamada, dependerá da análise do requerimento pela Coordenadoria de Curso/Área, conjuntamente com o professor da disciplina.

§2º cabe ao professor da disciplina a elaboração e aplicação da verificação da aprendizagem em segunda chamada no período estabelecido no Calendário Acadêmico.

Art. 34 O aluno tem direito à revisão da verificação da aprendizagem, desde que solicitada até dois dias úteis aos a divulgação do seu resultado, mediante requerimento à Gerência de Ensino a que pertence.

Parágrafo Único. Cabe à Gerência de Ensino designar uma comissão composta por professores do curso/área e representante da equipe pedagógica, para deliberação, no prazo Máximo de três dias úteis.

CAPÍTULO VIII

DA VERIFICAÇÃO FINAL E DOS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

Art. 35 A verificação final é assegurada ao aluno que obtiver média semestral $\geq 4,0$ (quatro) e < 7,0 (sete) em cada disciplina dos curso de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Licenciaturas.

Art. 36 É assegurado ao aluno da Educação Profissional Técnica de nível Médio subsequente e Concomitante que obtiver Média Semestral < 6,0 (seis) em uma ou mais disciplinas a realização de Verificação Final.

Art. 37 Para os alunos do Ensino Médio que obtiverem Média Anual < 6,0 (seis) em uma ou mais disciplinas, será assegurado a Recuperação Final.

§1º os estudos de recuperação serão desenvolvidos de forma contínua e paralela, durante o ano letivo, com o objetivo de corrigir as dificuldades de aprendizagem.

§2º os estudos de recuperação serão realizados bimestralmente, por meio de atividades escolares planejadas e orientadas pelos professores das disciplinas, culminando com a aplicação da Recuperação Semestral, caso esta seja maior.

§3º a(s) Média(s) do(s) bimestre(s) será(ão) substituída(s) pelo(s) resultado(s) da prova da recuperação semestral, caso esta seja maior.

Art. 38 O aluno do Ensino Médio, que não obtiver Média Anual $\geq 6,9$ (seis), fará a Recuperação Final.

Art. 39 A Recuperação Final será realizada pelos docentes, através de prova escrita constando conteúdos programáticos relevantes, conforme data prevista no Calendário Acadêmico.

§1º A Média Anual será substituída pela nota da Recuperação Final, caso esta seja maior.

CAPÍTULO IX

DA INTEGRALIZAÇÃO DOS CURSOS

Art. 40 O tempo máximo para integralização do curso assegurado ao estudante dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade concomitante/subseqüente, é de 04(quatro) anos.

Art. 41 Para o aluno do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível Médio, na modalidade Subseqüente ou Concomitante, o tempo máximo para integralização do curso será de 5 anos e 4 anos, respectivamente.

Art. 42 O prazo máximo para integralização dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Integrada, é de 06(seis) anos.

CAPÍTULO X

DO CONSELHO DE CLASSE

Art. 43 O Conselho de Classe é uma instância consultiva e deliberativa que objetiva acompanhar, avaliar e ressignificar o processo do ensino-aprendizagem e seus resultados.

Art. 44 O Conselho de Classe será composto por:

- I – professores da turma;
- II – representantes dos discentes;
- III – coordenador de curso/área;
- IV – representantes da equipe pedagógica.

Art. 45 O Conselho de Classe será reunido sempre que houver necessidade.

Parágrafo Único. Será observado o quorum de 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) dos convocados para que deliberações sejam validadas na primeira convocação ou qualquer número de presentes, quando da segunda ou mais convocações.

CAPÍTULO XI

DA DEPENDÊNCIA

Art. 46 A dependência para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio se constitui em recuperação de conteúdos e notas das disciplinas, possibilitando ao aluno a continuidade da sua vida escolar.

Art. 47 O aluno do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá fazer dependência apenas das disciplinas que não se constituam pré-requisitos para o desenvolvimento do conteúdo programático da disciplina.

CAPÍTULO XII

DA OFERTA DE DISCIPLINAS

Art. 48 O CEFET-PI, além do período regular, poderá oferecer em períodos especiais as disciplinas constantes da matriz curricular dos cursos.

Parágrafo Único. A oferta de disciplinas, em período especiais intensivo, reveste-se das mesmas características dos cursos regulares, no tocante aos conteúdos programáticos, carga horária e avaliação.

CAPÍTULO XIII

DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

Art. 49 É direito do aluno requerer à Diretoria de Ensino, aproveitamento de estudos regulares conforme prazos previstos no Calendário Escolar.

§1º Para requerer o aproveitamento de estudos, o aluno deverá ter cursado a série/módulo ou disciplina no prazo máximo de 5 (anos), observando-se compatibilidade de competências/conteúdos/cargas horária.

§2º Caso a série/módulo ou disciplina tenha sido cursado em período de tempo superior estabelecido no parágrafo anterior, o aluno será submetido à avaliação escrita ou oral para validação das competências/ conteúdos.

CAPÍTULO XIV

DA TRANSFERÊNCIA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Art. 50 O CEFET-PI aceitará transferência externa de alunos regulares ou de portadores de cursos superior, quando da existência de vagas, mediante análise curricular pela Diretoria de ensino e Equipe Pedagógica.

§1º O processo de transferência externa será regulamentado em edital próprio.

§2º As transferências ex-ofício correrão na forma da Lei.

§3º É vedada a transferência externa para o primeiro módulo/série dos cursos do CEFET-PI.

§4º Havendo divergências entre a matriz curricular da instituição de origem e a do CEFET-PI, o ingresso do aluno dar-se-á mediante adaptação curricular.

Art. 51 É assegurado ao aluno do CEFET-PI o direito de solicitar transferência interna para cursos afins nos seguintes casos:

- I – quando da extinção do curso de origem;
- II – quando for possível a adaptação curricular.

CAPÍTULO XV

DO ESTÁGIO CURRICULAR

Art. 52 Denomina-se Estágio Curricular as atividades de aprendizado social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante, pela participação em situações reais de vida e trabalho, sob coordenação da Instituição de Ensino.

Art. 53 O Estágio Curricular será obrigatório quando explicitado no plano de curso.

§1º A não conclusão do Estágio Curricular obrigatório implicará a não expedição do diploma.

§2º O Estágio Curricular será supervisionado por um professor do curso/área indicado pela Coordenadoria de Curso/Área.

Art. 54 Será assegurado reconhecimento de estágio, ao aluno trabalhador, já engajado no mercado de trabalho e que desempenhe atividades produtivas relacionadas à área profissional do seu curso.

Parágrafo Único. O reconhecimento de que trata o *caput* desta artigo ocorrerá mediante análise de relatório da experiência de trabalho, por comissão de professores de curso/área.

Art. 55 Para o aluno de Licenciaturas que já desenvolve trabalho docente será reconhecido 50% (cinquenta por cento) da carga horária prevista no estágio supervisionado, mediante apresentação de certidão comprobatória, expedida pela instituição na qual exerce a atividade.

Art. 56 O Estágio Curricular de atividade docente, da Educação Profissional Tecnológica de Graduação e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, poderá ser realizado no CEFET-PI, em órgãos públicos e/ou privados e ainda em atividades autônomas, sendo avaliado conforme normas regulamentadoras dos órgãos competentes.

Parágrafo Único. O Estágio Curricular somente deverá ser iniciado no período definido no plano de curso.

Art. 57 Os alunos terão, à sua disposição, a Coordenadoria de Integração Escola – Empresa (CIE-E) para coordenar o processo de estágio.

TÍTULO II

GRUPO DE MAGISTÉRIO

CAPÍTULO I

DA CONSTITUIÇÃO

Art. 58 O Grupo de Magistério do CEFET-PI constitui-se de professores e especialistas qualificados ou habilitados, em obediência às disposições legais, nas áreas técnico-pedagógicas.

Parágrafo Único. Os integrantes do Grupo de Magistério poderão ocupar funções relativas e outras que atendam às necessidades da Instituição, desde que não se configure desvio de função.

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS

Art. 59 - Os membros do Grupo de Magistério, além dos direitos que lhe são assegurados na Lei nº 8.112/90, combinados com a legislação de ensino, terão os seguintes direitos complementares:

I – requisitar o material didático e condições de trabalho que julguem necessários ao desenvolvimento de suas atividades de magistério, dentro das possibilidades do IF-PI;

II – utilizar as dependências e as instalações da Instituição necessárias ao exercício de atividades;

III – propor aos órgãos competentes medidas que objetivem o aprimoramento da avaliação, da administração, da disciplina e dos métodos de ensino;

IV – solicitar, a quem de direito, os serviços auxiliares do IFET-PI, para o melhor exercício de suas funções;

V – solicitar à chefia imediata afastamento de suas atividades para participar de treinamentos, congressos, feiras, seminários, cursos de capacitação e de outras atividades de desenvolvimento de recursos humanos nas suas áreas de atuação, observadas as normas complementares sobre afastamento;

VI – exercer com autonomia suas atividades didático-pedagógicas, observada a legislação educacional e as normas vigentes;

VII – ser valorizado em sua atividade profissional por meio de mecanismos de avaliação de desempenho e reconhecimento de competência profissional;

VIII – participar da gestão da Instituição, nos termos do seu Regimento interno e da legislação em vigor;

IX – ser liberado das suas atividades, conforme reza o Art. 67, incisos II e V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CAPÍTULO III

DOS DEVERES

Art. 60 – Complementarmente aos deveres estabelecidos na Lei nº 8.112/90 e na legislação específica do ensino, constituem-se deveres do grupo de magistério:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III – zelar pela aprendizagem dos estudantes;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes e menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas – aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional,
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade;
- VII – comparecer pontualmente às aulas, à atividades educacionais da Instituição inerentes à sua função profissional e a outros trabalhos para os quais for convocado, nos horários em que estiver à disposição da Instituição;
- VIII – manter rigorosamente em dia a escrituração do Diário de Classe;
- IX – enviar resultados das avaliações dos discentes nos prazos estabelecidos pelo Calendário Acadêmico;
- X – manter conduta ética compatível com a missão de educar.

CAPÍTULO IV

DAS PROIBIÇÕES E SANÇÕES

Art. 61 As proibições e sanções aos docentes do IF-PI estão previstas e serão aplicadas conforme a Lei 8.112/90 e o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal aprovado pelo Decreto nº 1.171/94.

TÍTULO III

GRUPO DISCENTE

CAPÍTULO I

DA CONSTITUIÇÃO

Art. 62 Constitui o grupo discente do IF-PI os estudantes matriculados no Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Tecnológica de graduação, licenciaturas e nos Cursos de Formação de Trabalhadores.

PARÁGRAFO ÚNICO: Constitui parte deste grupo os participantes dos cursos de Pósgraduação, mesmo em regime de parceria com outras instituições.

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS

Art. 63- De forma complementar aos direitos estabelecidos na legislação vigente, são direitos dos discentes:

- I - receber educação de qualidade, que promova o seu desenvolvimento profissional e humano;
- II – ser tratado em igualdade de condições pelos demais colegas, professores e funcionários, sem discriminações de qualquer espécie;

III - participar de órgãos colegiados, comissões instituídas para tratarem de matéria de ensino, pesquisa, extensão e outros assuntos concernentes à Instituição, respeitados os critérios estabelecidos;

IV - requisitar, ao Reitor e aos órgãos que integram a estrutura básica regimental do IF-PI, os seus direitos, quando se considerar lesado em seus legítimos interesses;

V - solicitar auxílio para solução de eventuais dificuldades na vida escolar;

VI - organizar-se, por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Grêmios Estudantil, para representação e intermediação de questões de interesse coletivo;

VII - utilizar a biblioteca e demais dependências do IF-PI, observando as normas que disciplinam seu funcionamento;

VIII - receber assistência médica e odontológica no recinto do IF-PI, de acordo com as possibilidades e normas do Serviço de Saúde;

IX - apresentar ao grupo de magistério ou aos órgãos competentes do IF-PI, sugestões que visem ao aprimoramento da Instituição e a melhoria da qualidade do ensino.

CAPÍTULO III

DOS DEVERES

Art. 64 - São deveres do grupo discente do CEFET-PI:

I - acatar as normas do Regimento Interno e desta Organização Didática;

II - ser assíduo e pontual às atividades de aprendizagem, com efetiva participação;

III - respeitar e cumprir as deliberações e orientações do Conselho Superior, diretoria Geral e demais órgãos regimentais do CEFET-PI.

IV - realizar todas as atividades escolares que lhe forem atribuídas, observando rigorosamente os prazos estabelecidos;

V - comparecer à escola e nela permanecer, condignamente trajado;

VI - manter silêncio, atenção e respeito durante as atividades escolares realizadas nas dependências de ensino ou fora delas, evitando aglomerações nas escadas (caso as tenha), corredores de acesso e nas portas das salas de aula, laboratórios, oficinas e biblioteca;

VII - respeitar e ser cordial com os colegas, funcionários e professores;

VIII - contribuir, através de atos e atitudes, para o prestígio e o bom conceito do CEFET-PI;

IX - zelar pelo patrimônio do CEFET-PI, ressarcindo os prejuízos que porventura venha causar aos bens patrimoniais;

X - contribuir para a manutenção da limpeza nas dependências do CEFET-PI;

XI - observar as normas e orientações de prevenção de acidentes dentro das dependências do CEFET-PI.

CAPÍTULO IV

DAS PROIBIÇÕES E SANÇÕES

Art. 65 - É vedado ao estudante:

I - usar indevidamente o documento de identificação estudantil;

II - agir de forma caluniosa ao conceito da Instituição ou de qualquer integrante da comunidade institucional;

III - forjar ou alterar o teor de documentos da Instituição, trabalhos escolares e/ou provas;

- IV - causar, intencionalmente, danos ao patrimônio da Escola;
- V - impedir o acesso de colegas às aulas ou provocar faltas coletivas;
- VI - recusar-se a cumprir determinação de professores, autoridades e funcionários, no desempenho de suas atribuições;
- VII - agredir, física ou verbalmente qualquer pessoa, seja na Instituição ou em sua representatividade;
- VIII - praticar, internamente, jogos de azar, apostas, promover ou aceitar transações pecuniárias de qualquer natureza;
- IX - afixar cartazes em lugares não permitidos pela administração do IF-PI;
- X - pichar muros, paredes ou causar, intencionalmente, danos de qualquer natureza aos prédios, instalações e equipamentos escolares;
- XI - subtrair objetos pertencentes ao IF-PI ou a outrem;
- XII - apresentar-se na Instituição ou representá-la alcoolizado ou sob efeito de qualquer substância tóxica;
- XIII - introduzir, nas dependências do IF-PI, substâncias tóxicas, armas, materiais cortantes, inflamáveis, explosivos de qualquer natureza e/ou qualquer objeto que represente perigo para si e para a comunidade escolar.

Art. 66 Os estudantes que desobedecerem ao estabelecido no presente regulamento estarão sujeitos às seguintes penalidades:

- a) Advertência verbal;
- b) Advertência escrita;
- c) Suspensão das atividades escolares;
- d) Cancelamento da matrícula.

Art. 67 As penalidades de que tratam o artigo 69 serão aplicadas conforme a gravidade da infração e do agravamento em relação aos antecedentes do estudante, obedecendo ou não a seqüência das alíneas.

§ 1º A pena de suspensão não poderá ser aplicada por período superior a dez dias nem mais de duas vezes; em caso de reincidência, aplicar-se-á pena de cancelamento de matrícula.

§ 2º Em caso de suspensão, será considerada ausência às atividades da Instituição o período em que o estudante permanecer afastado.

§ 3º A critério da Diretoria de Ensino, o estudante suspenso poderá realizar avaliações.

§ 4º O discente que tiver o cancelamento de matrícula consumado nos termos deste regulamento, não poderá reingressar à instituição pelo prazo mínimo de dois anos, contados a partir do ato que validou a punição.

§ 5º Será facultado à Diretoria de Ensino propor ao infrator a substituição da suspensão por atividades educativas determinadas pela escola.

§ 6º Ao estudante infrator dar-se-á conhecimento da respectiva sanção disciplinar, ficando esta registrada e assinada pelo estudante e/ou responsável, se menor de 18 anos.

Art. 68 São competentes para aplicar as sanções previstas no art. 66:

- I – coordenadoria de Disciplina, quando se tratar de advertência verbal;
- II – Diretoria de Ensino, quando se tratar de advertência escrita;
- III – Diretoria da Sede, quando se tratar de suspensão das atividades escolares;
- IV – Diretoria Geral, quando do cancelamento de matrícula.

Art. 69 A falta disciplina deverá ser comunicada, pela(s) pessoa(s) que foi(ram) lesada(s) ou a(s) presenciou(aram), ao setor competente, até 2 (dois) dias úteis do ocorrido, utilizando formulários de ocorrência, disponível na Coordenadoria de Disciplina.

Art. 70 A aplicação das sanções previstas nas alíneas “c” e “d” do artigo 66 será precedida de sindicância pela Comissão Permanente de Sindicância e de Processo Administrativo Disciplinar ou de Comissão Especial constituída para este fim.

TÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 71 A deliberação sobre questões didático-pedagógicas, bem como a definição de medidas alternativas visando à melhoria do processo educativo serão da competência da Diretoria de Ensino.

Art. 72 Os casos omissos serão apreciados e julgados pela Diretoria Geral do CEFET-PI, ouvidos os órgãos competentes

Art. 73 Esta Organização Didática entra em vigor, na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Teresina(PI), 12 de Julho de 2005.

PAULO DE TARSO VILARINHO CASTELO BRANCO
Presidente do Conselho Diretor, em Exercício

