



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación
Maestría en ciencias de la Educación

**PRÁTICAS AVALIATIVAS: UM ESTUDO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA - UERR**

Jurema Pires Soares

Asunción, Paraguay
2014

Jurema Pires Soares

PRÁTICAS AVALIATIVAS: UM ESTUDO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA - UERR

Tesis presentada a la UAA como requisito parcial
para la obtención del título de Maestría en Ciencias de la
Educación.

Tutora: Prof^a. Dr^a. Salvadora Giménez

Asunción, Paraguay

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

SOARES, J. P. 2014. Práticas Avaliativas: Um Estudo no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Jurema Pires Soares, 177p.

Tutora: Professora Dra. Salvadora Gimenez.

Dissertacion académica para el Doctorado em Ciências de la Educación, UAA, 2014.

Palabras Claves: Evaluacion, Enseñanza y Aprendizaje, Practica Evaluativa, Evaluacion del Aprendizaje

Jurema Pires Soares

**PRÁTICAS AVALIATIVAS: UM ESTUDO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA – UERR**

.

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la
Educación, por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Asunción, Paraguay, ____ de _____ de 2014.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais João e Julieta Soares *in memorium*, pelo incentivo aos estudos, amor, dedicação e, sobretudo, pelos exemplos de suas vidas, fundamentadas em princípios e valores éticos e morais, colocando sempre o Ser e a Natureza no centro das atenções, princípio meio e fim de toda ação humana.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pela saúde, tolerância, sabedoria e persistência na conquista dos meus objetivos.

Em continuidade ressalto a difícil tarefa de nomear a todos em agradecimento. Portanto agradeço aqueles que direta ou indiretamente contribuíram e foram importantes para a realização e concretização de mais um capítulo de minhas memórias científicas.

Aos meus tios (as), primos (as), amigos (as) e colegas, que colaboraram para este fim, somando desde um puro e simples sorriso, o companheirismo, o incentivo, a insistência, a persistência e a tolerância;

As minhas filhas Emannuely e Taynara, pelo convívio e partilha do amor incondicional;

A minha irmã Nara e sobrinho Ruhan pelo amor fraternal;

Ao Mário companheiro de jornada acadêmica e incentivador para conclusão deste estudo.

A Leila, colega, amiga, companheira que muito me incentivou, nas horas de desânimo, que aflige o caminho da cientificidade;

Aos professores (as) e funcionários (as) da Universidade Autónoma de Asunción, pelo acolhimento e pelas aprendizagens adquiridas durante a realização do curso.

A Profa. Dra. Salvadora Giménez pelas contribuições teóricas durante o transcurso da orientação da tese;

Ao Prof. Dr. Diosnel Centurión o qual tive o prazer de conhecer nesta caminhada e, que muito me motivou e contribui com seus ensinamentos científicos.

A Reitoria da UERR, pela permissão à realização da presente pesquisa na instituição.

A Coordenação, professores e alunos do Curso de Licenciatura em História da UERR, sujeitos da pesquisa.

Aos colegas de doutorado, companheiros(as) singulares e inesquecíveis do compartilhamento do saber.

“A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Ela deve ser inclusiva, dinâmica e construtiva; diferente dos exames, que são classificatórios, seletivos e excludentes. Deve ocupar espaço em nossas preocupações educativas e pedagógicas”. (Luckesi, 2011)

SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	ix
Lista de Figuras	x
Lista de Quadros.....	xi
Lista de Gráficos.....	xii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xiii
Resumen.....	ivx
Resumo.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
1. BREVE HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO... ..	8
1.1 Contexto Histórico da Avaliação Educacional no Brasil	8
1.2 Evolução Histórica da Avaliação Educacional no Mundo.....	17
1.3 Avaliação da Aprendizagem e a Prática de Exames.....	23
1.4 Constituição e Evolução da Avaliação como Apoio a Aprendizagem.....	28
1.5 Concepções e Finalidades da avaliação Educacional.....	31
1.6. Modalidades e Funções da Avaliação	39
1.6.1 Avaliação Diagnóstica.....	39
1.6.2 Avaliação Formativa.....	40
1.6.3 Avaliação Somativa.....	41
1.7 Críticas a Avaliação como Instrumento de Mensuração	44
1.8 Propostas Avaliativas de Caráter Formativo	46
1.9 Instrumentos e Critérios de Avaliação.....	48
1.10 Prática Avaliativa e seus Paradigmas	57
1. 11 Avaliação nas Abordagens de Ensino.....	70
1.12 Avaliação e as Pedagogias Conservadoras e Progressistas	73
1.13 Avaliação da Aprendizagem como Prática Social.....	79
1.14 A Avaliação no Contexto das Instituições de Ensino.....	81
1.15 Dificuldades e Avanços da Avaliação no Ensino Superior.....	85
1.16 A Avaliação no Curso de Licenciatura em História da UERR.....	94

2. MARCO METODOLÓGICO	97
2.1 Caracterizações do Lugar do Estudo	99
2.2 Descrição do Lugar da Pesquisa	101
2.3 Tipo e Abordagem da Pesquisa	104
2.3.1 Abordagem Qualitativa.....	104
2.3.2 Pesquisa Bibliográfica... ..	107
2.3.3 Pesquisa Documental.....	108
2.3.4 Estudo de Caso.....	108
2.4 Sujeitos da pesquisa.....	109
2.5 Instrumentos da Pesquisa.....	110
2.5.1. Observação Participante.....	111
2.5.2 Entrevista Semiestruturada.....	112
2.5.3 Questionários.....	113
2.6 Procedimentos de Análise de Dados.....	113
2.7 Validação e Confiabilidade dos Instrumentos da Pesquisa.....	118
3. RESULTADOS OBTIDOS	119
3.1 Caracterizando o Curso de Licenciatura em História da UERR e a Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem.....	119
3.2 Análise e Discussão da Entrevista Realizada com o Coordenador do Curso de Licenciatura em História da UERR	120
3.3 Análise e Discussão do Questionário Aplicado aos Professores do Curso de Licenciatura em História da UERR	122
3.3.1 Categorias de Análise dos questionários aplicados aos professores	122
3.4 Análise e Discussão do Questionário Aplicado aos Acadêmicos do Curso de Licenciatura em História da UERR.....	127
3.4.1 Categoria de Análise dos questionários aplicados aos acadêmicos.....	127
4. CONCLUSÕES.....	136
RECOMENDAÇÕES.....	142
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
APÊNDICES.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela N° 1: Professores: sujeitos da pesquisa.....110

Tabela N° 2: Acadêmicos sujeitos da Pesquisa.....110

LISTA DE FIGURAS

Figura Nº 1: Localização do município de Boa Vista no mapa do Estado de Roraima- Brasil.....	101
Figura Nº 2: Foto da Universidade Estadual de Roraima – Brasil.....	103
Figura Nº 3: Princípios da Proposta.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro Nº 1: Conceitos de Avaliação.....	33
Quadro Nº 2: Funções da Avaliação.....	43
Quadro Nº 3: Conceitos de Portfólio.....	66
Quadro Nº 4: Abordagens da Aprendizagem.....	71
Quadro Nº 5: Práticas Avaliativas com Processo.....	94
Quadro Nº 6: Instrumento de Análise Documental.....	108
Quadro Nº 7: Síntese das respostas apresentadas pelo coordenador do Curso de Licenciatura em História, da UERR.....	115
Quadro Nº 8: Síntese das respostas apresentadas pelos professores do Curso de Licenciatura em História da UERR.....	116
Quadro Nº 9: Síntese das respostas apresentadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em História da UERR.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Idade Média dos Acadêmicos Entrevistados.....	127
Gráfico N° 2: Avaliação da Aprendizagem.....	128
Gráfico N° 3: Estratégias Avaliativas.....	129
Gráfico N° 4: Critérios de Avaliação.....	130
Gráfico N° 5: Funções da Avaliação.....	131
Gráfico N° 6: Atitudes em Relação aos Resultados da Avaliação.....	132
Gráfico N° 7: Dificuldades na Avaliação da Aprendizagem.....	133
Gráfico N° 8: Representações da Avaliação da Aprendizagem.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/RR – Conselho Estadual de Roraima

CIR - Conselho Indígena de Roraima

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Câmara Plena

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPCLH – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC/RR – Secretaria de Educação e Cultura de Roraima

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UNISC -Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMEN

La presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: De qué forma son desarrolladas las prácticas de evaluación por los profesores del Curso de Licenciatura en Historia de la Universidad Estatal de Roraima? El objetivo general de la investigación fue: analizar las prácticas de evaluación utilizadas por los profesores del Curso de Licenciatura en Historia, de la Universidad Estatal de Roraima. E, como objetivos específicos: caracterizar el contexto actual de la evaluación del aprendizaje en el curso de Licenciatura en Historia, de la Universidad Estatal de Roraima; identificar los tipos de evaluación presentes en las prácticas evaluativas de los profesores; reconocer la concepción de evaluación del aprendizaje a partir de la percepción de los profesores y alumnos; proponer un conjunto de principios a ser incorporados en la práctica de evaluación de los profesores. La investigación es con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y las características de un estudio de caso. La recolección de datos se realizó entre los años 2012 a 2013. Los instrumentos de recolección de datos combinaron las técnicas de entrevista semiestructurada y cuestionarios. El universo fue de 38 personas: 01 Coordinador del Curso, 08 profesores y 29 alumnos del Curso de Licenciatura en Historia de la Universidad Estadual de Roraima. Las informaciones obtenidas indican que los alumnos relacionan la evaluación con la realización de una prueba o test para medir el aprendizaje; los profesores la identifican como un importante instrumento de acompañamiento del aprendizaje pero todavía hay una fuerte tendencia de conceptualizar la evaluación como una verificación del contenido administrado, utilizándose el término medir como sinónimo de evaluar. En este escenario, resulta necesario que la Universidad Estatal de Roraima promueva acciones de formación continuada a los profesores, para atender la construcción de conocimientos referentes a la práctica de evaluación.

Palabras clave: evaluación, enseñanza y aprendizaje; práctica evaluativa, evaluación del aprendizaje.

RESUMO

A presente pesquisa busca responder a seguinte questão problema: De que forma são desenvolvidas as práticas avaliativas pelos professores do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima? O objetivo geral desta investigação foi analisar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima. E como objetivos específicos: caracterizar o contexto atual da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima; identificar os tipos de avaliação presentes nas práticas avaliativas dos professores; reconhecer a concepção de avaliação da aprendizagem a partir do olhar dos professores e alunos; propor um conjunto de princípios a serem incorporados a prática avaliativa dos professores. A pesquisa denomina-se qualitativa com enfoque descritivo e estudo de caso. A coleta de dados e sistematização da pesquisa aconteceu entre os anos de 2012 a 2013. Os instrumentos de coleta de dados combinaram as técnicas de entrevista semiestruturada e questionários. O universo da pesquisa totalizou 38 pessoas: 01 Coordenador do Curso, 08 professores e 29 acadêmicos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima. As informações obtidas assinalam que os alunos relacionam a avaliação como à realização de uma prova ou teste para medir a aprendizagem; os professores a identificam como importante instrumento de acompanhamento da aprendizagem, porém, ainda, existe uma forte tendência de conceituar a avaliação como verificação do conteúdo ministrado, evidenciando-se também o termo medir como sinônimo de avaliar. Diante deste cenário faz-se necessário que a Universidade Estadual de Roraima promova ações de formação continuada aos professores para atender a construção de saberes referentes a prática avaliativa.

Palavras chaves: avaliação, ensino e aprendizagem; prática avaliativa, avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada Práticas Avaliativas: um estudo no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima-Brasil propôs-se analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima destacando-se a importância da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem em consonância com práticas avaliativas de caráter formativo.

Defende-se uma prática avaliativa capaz de proporcionar informações sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com o objetivo de acompanhar esse processo. Compreende-se que a avaliação de caráter formativo é um ato pedagógico que requer uma ação que atenda de forma qualitativa a finalidade principal da avaliação que é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o professor possa tomar decisões sobre as dificuldades encontradas nesse processo.

Ressalta-se, portanto, que a compreensão da avaliação como processo requer uma prática pedagógica voltada para a superação da avaliação como instrumento de dominação.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional(LDBEN) 9.394/96 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, o Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima fundamenta-se em um conjunto de princípios e procedimentos inerentes à formação docente. No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPCLH) traz em seu bojo a discussão da importância do preparo profissional para o exercício da docência e da uma prática avaliativa cidadã, alicerçada na construção do conhecimento, com qualidade formal e política que rompe com a concepção de práticas avaliativas de caráter tradicional.

Na atualidade, vários são os estudiosos que defendem a avaliação como um conjunto de conhecimentos essenciais e imprescindíveis à formação do professor e a profissionalização docente, deve ter função reflexiva e investigativa sobre os processos de ensino e aprendizagem de forma qualitativa.

Por essa perspectiva, salienta-se a importância da formação docente e da prática

avaliativa alicerçada na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva de acompanhamento fundamentado em princípios formativos.

A compreensão que ensinar não é transferir conhecimentos constitui-se um vínculo que envolve professor e alunos na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem. A superação da avaliação como instrumento de poder exige o entendimento de que o ato de ensinar envolve a aprendizagem e esta depende de ato de ensinar, um complementa o outro. Assim, avaliar e medir são termos antagônicos, pois avaliar pressupõe acompanhamento para uma tomada de decisão frente aos resultados da aprendizagem e medir significa constatar, mensurar, contar em termos numéricos, nega o erro como possibilidade de aprendizagem.

Sabendo disso, assume-se nesta investigação a avaliação como inerente à atividade humana e, em correspondência com ela, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o que lhe outorga a categoria de componente essencial desse processo.

Com base nessa ideia, pretende-se analisar alguns princípios que norteiam as práticas avaliativas no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, a partir do olhar dos professores e alunos, especificamente no Curso de Licenciatura em História da UERR.

Junto à reflexão da avaliação da aprendizagem, destaca-se a necessidade da reflexão sobre o nascimento da escola, pois a mesma surge no contexto da sociedade capitalista e, como tal, é permeada pelas desigualdades econômica, política, social e cultural advindas da hierarquização do poder. Assim, a história da educação brasileira é marcada pelo processo de autoritarismo, reprodução, dominação, submissão e desigualdades e, em consequência, a avaliação escolar segue essa mesma lógica.

A ideologia do sistema capitalista, concebida e alicerçada nos princípios da eficiência e da competitividade, do controle e reprodução, busca um modelo de sociedade centrado nesses princípios e como tal se estende à escola, *locus* privilegiado para a formação de indivíduos capazes de atender os preceitos da seleção e competitividade.

Neste sentido as práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, corroboram com o pensamento da classe dominante na medida em que se utilizam testes e provas para medir a aprendizagem dos alunos.

A maioria das escolas brasileiras vem contribuindo para a exclusão de grande parte da população dos bancos escolares à medida que seleciona e exclui os alunos através de suas práticas avaliativas autoritárias. Essa ideia corrobora com os altos índices de evasão e repetência escolar que marcam a história da educação pública no Brasil, por várias décadas.

A escola, centrada na visão tecnocrática de sociedade, mantém-se prisioneira ao objetivo de preparar o indivíduo para competir no mercado de trabalho, o que descaracteriza seu verdadeiro papel que é a formação integral do indivíduo para atender as demandas sociais e culturais da sociedade em transformação e formação de sua consciência crítica.

Considerando-se o exposto, destaca-se a importância da presente investigação sobre as práticas avaliativas no contexto da educação superior. Compreende-se que a avaliação, tal como é concebida e vivenciada, na maioria das instituições escolares, suscita vários questionamentos e reflexões. Dentre eles destacam-se: Por que avaliar? Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar? Estas e outras questões relacionadas à avaliação escolar se fazem presentes no âmbito das instituições de ensino e permeiam as falas dos professores e alunos. Entre os pesquisadores e estudiosos é consenso que a avaliação escolar apresenta-se como um grande desafio para a educação, as pesquisas apontam o caráter classificatório da mesma, ao mesmo tempo em que sugerem novas práticas pautadas numa concepção transformadora.

O grande desafio posto para a educação no Brasil e no mundo são as mudanças associadas às novas exigências geradas pela reorganização da produção e da globalização da economia. As propostas de cunho emancipatório no campo educacional implicam em mudanças qualitativas em relação ao currículo, gestão educacional, profissionalização dos professores e nos processos de avaliação.

As rápidas transformações na sociedade da informação, trabalho e tecnologia alcançam de modo decisivo a escola e, com isto, aumentam os desafios na busca de um ensino que atenda às exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, de uma avaliação da aprendizagem que se contraponha a métodos autoritários, centrados na escola de concepção tradicional. Nesse contexto destaca-se a avaliação escolar em termos de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, visto que permite ao professor e alunos tomar decisões qualitativas em relação ao estágio em que se encontram.

A partir dessa ideia, necessário se faz repensar e redefinir práticas avaliativas que atendam de forma exequível essa mudança. A literatura sobre a avaliação da aprendizagem aponta vários problemas relacionados às práticas de avaliação. Entre eles destaca-se a forma como a avaliação é concebida e, em consequência, como são tratados os resultados da avaliação da aprendizagem.

A década de 1990 mostra-se rica em discussões sobre o cenário educacional brasileiro. No bojo destas discussões emergem diversas questões, dentre elas: o desenvolvimento das escolas públicas, a ampliação do número de matrículas, a descentralização das políticas educacionais, a universalização do ensino obrigatório, a qualidade da formação docente e a necessidade de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem.

Na literatura brasileira e mundial, encontra-se a contestação sobre as práticas avaliativas de caráter autoritário e excludente, e a luta a favor de uma avaliação no sentido dinâmico e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas sobre a avaliação escolar apontam que, do ensino fundamental ao ensino superior, a maioria das pessoas não questionam a existência da avaliação no acompanhamento da aprendizagem, mas sim seus propósitos e finalidades como instrumento de seleção, discriminação e punição.

O entendimento de avaliação como punição e exclusão está atrelado aos diferentes papéis assumidos pela avaliação no decorrer dos anos da história da educação brasileira. As experiências e estudos de educadores e pedagogos foram importantes para superar o viés intelectualista da escola tradicional.

No contexto da educação brasileira, encontram-se as tendências pedagógicas classificadas de acordo com a posição que ocupam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola. As tendências liberais entendem o papel da escola como preparação dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. As tendências progressistas buscam realizar uma análise crítica das realidades sociais.

Nas instituições escolares, as referidas tendências não se apresentam de forma separada e uma não exclui a outra. A classificação funciona como aporte de análise para o professor avaliar sua prática em sala de aula.

A atual Lei de Diretrizes Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares para Formação

de Professores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam avanços em relação à avaliação. Todavia, reconhece-se que, na prática, a avaliação da aprendizagem não é uma tarefa fácil. A avaliação no contexto das instituições de ensino deve negar posturas de autoritarismo e exclusão para tornar-se instrumento de acompanhamento, de inclusão e apoio à aprendizagem do aluno.

A avaliação da aprendizagem é em essência um processo no qual se realiza uma análise qualitativa das mudanças que vão ocorrendo sistematicamente nos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação escolar enseja inúmeros problemas que requerem ser atendidos considerando-se a teoria e a prática pedagógica, assim como pelo planejamento de ensino.

Partindo desses pressupostos, a presente investigação busca responder à seguinte questão **problema**: De que forma são desenvolvidas as práticas avaliativas dos professores do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima?

A partir do problema formulado surgem outros questionamentos, tais como: Como está caracterizado o contexto atual da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima? Quais são os tipos de avaliações presentes nas práticas avaliativas dos professores? Qual a concepção dos professores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem? Que princípios podem ser incorporados à prática avaliativa dos professores?

Diante destas questões levantadas a que suscitou maior interesse foi entender o significado da avaliação da aprendizagem para professores e alunos do Curso de Licenciatura em História da UERR.

Assim traçou-se como objetivo geral analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do Curso de Licenciatura em História, da UERR. E como **objetivos específicos**: caracterizar o contexto atual da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima; identificar os tipos de avaliação presentes nas práticas avaliativas dos professores; reconhecer a concepção de avaliação da aprendizagem, a partir do olhar dos professores e alunos; elaborar um conjunto de princípios a serem incorporados à prática avaliativa dos professores.

A relevância deste estudo centra-se em pesquisas que tem como foco a importância da prática avaliativa no contexto educacional. Por outro lado, verifica-se a necessidade de se

fomentar discussões e reflexões a respeito de uma concepção de avaliação da aprendizagem que se contraponha ao viés tradicional, rompendo com as heranças de uma ideologia liberal que contempla a avaliação como meio de discriminação e seleção social e atribui à escola a função de separar os aptos dos não aptos. Acredita-se que avaliar é parte de um projeto educativo de qualidade, difere de medir, testar, classificar e excluir. Em outras palavras é um meio de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem para uma tomada de decisão, diante de uma dada realidade.

A presente investigação justifica-se por ser relevante no aprimoramento da prática avaliativa como elemento necessário ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, negando a concepção de avaliação com caráter excludente e classificatório defende-se a avaliação como prática social, que remete a uma reflexão dos processos de ensino e aprendizagem constituindo-se numa prática formativa por excelência.

A investigação embasou-se na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto do Ensino Superior, tendo como referência, dentre outros autores, os estudos de Maria Ignez Carlin Furlan e Cipriano Carlos Luckesi (2007); Pedro Demo (2008); NeuSanmartí (2009); Benigna M. Villas Boas (2008); José Carlos Libâneo (2011) e Jussara Hoffmann (2011). Estes autores defendem a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva de prática transformadora e negam a avaliação como meio de classificação, seleção e exclusão social.

A metodologia da pesquisa denomina-se um estudo não experimental, do tipo descritivo, de enfoque qualitativo com as características de estudo de caso. A coleta de dados e sistematização da pesquisa aconteceu entre os anos de 2012 a 2013. Os instrumentos de coleta de dados combinaram as técnicas de entrevista semiestruturada e questionários. Os sujeitos da pesquisa totalizaram 38 pessoas: 01 Coordenador do Curso, 08 professores e 29 acadêmicos do Curso de Licenciatura em História da UERR.

O trabalho está estruturado em quatro partes. A primeira parte constitui-se do marco teórico e apresenta uma breve contextualização da avaliação no Brasil e no mundo, como também faz referência aos diversos conceitos, modalidades, tipos e técnicas de avaliação utilizadas na prática pedagógica. Apresenta as competências e habilidades profissionais exigidas para a prática avaliativa, bem como a importância da avaliação formativa no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e o papel da avaliação, principalmente nos cursos de formação de professores. Discorre-se ainda sobre o papel do

professor universitário frente ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e as diferentes estratégias avaliativas utilizadas para esta finalidade.

Na segunda parte, apresenta-se o Marco Metodológico que caracteriza e descreve o local e lugar da pesquisa, o tipo e abordagem da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, técnicas de coleta de dados, tipos da pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

Expõem-se na terceira parte os resultados obtidos na investigação, com a apresentação e análise dos dados, estabelecendo-se uma inter-relação entre os objetivos traçados no início da pesquisa, a teoria estudada e a realidade identificada na pesquisa.

Finalizando, na quarta parte, apresenta-se as conclusões, as recomendações, a proposta de formação continuada, seguida das referências bibliográficas e apêndices.

1. BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO

Desde o nascimento as pessoas são avaliadas das mais diferentes formas e com objetivos diferenciados e, assim, aprendem que, a avaliação, de uma maneira ou de outra, faz parte da história pessoal, escolar e profissional. O que parece fácil não se configura de maneira tão tranquila, pois envolve questões pessoais, práticas e pedagógicas. Os objetivos inerentes à prática avaliativa devem gerar reflexões, superação, crescimento individual, coletivo e transformação. Especificamente no processo ensino e aprendizagem, sua presença requer construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, respeitando a diversidade e colocando-a a favor da formação da consciência dos aspectos positivos e das fragilidades do processo com vistas à transformação.

A avaliação da aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento passou por diversas fases. As tendências obedecem, de forma direta e dependente, ao momento sociopolítico e econômico que orienta o meio em que é instituída, refletindo-se, assim, ao direcionamento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário o estudo da avaliação, de forma mais ampla, contextualizando suas práticas e tendências, tanto no Brasil como no Mundo.

1.1. Contexto Histórico da Avaliação Educacional no Brasil

As pesquisas sobre avaliação educacional no Brasil tiveram início em 1930 e, desde então, são identificados dois marcos interpretativos de avaliação. De 1930 a 1970 identifica-se a ênfase nos testes e exames padronizados com o objetivo de medir habilidades e aptidões tendo em vista a eficiência, a neutralidade e a objetividade nos instrumentos de avaliação. Nos anos finais da década de 1970 e início dos anos de 1980, identifica-se que a discussão voltava-se para: O quê? Como? e Para quê avaliar? Estas questões punham em dúvida os padrões de eficiência, neutralidade e objetividade presentes, no primeiro período (Libâneo, 2012).

Nas décadas de 1970, na concepção de Souza (2012), ensejada pela tradução das obras de Tyler, Baker, Mager, Popham, Bloom & Taba, a educação brasileira, vivia o auge das práticas avaliativas meramente mensuráveis, sendo a objetividade sua principal característica. Difundiam-se amplamente, através dessa literatura, os conceitos tecnicistas

introduzidos no Brasil por acordos internacionais, como também ensejados, por professores que incorporavam tais conceitos ao estudarem nos Estados Unidos.

A partir de 1980, o contexto avaliativo começou a mudar trazendo em seu bojo uma nova concepção de avaliação que contemplava discussões voltadas para aspectos sociais e educacionais do rendimento escolar na prática educacional, vislumbrando, assim, questões até então não discutidas (Libâneo, 2008).

Assim, o cenário educacional brasileiro dos anos de 1980 e 1990 tornou-se rico em discussões, seminários e debates sobre o tema avaliação, seguindo a lógica do pensamento exposto anteriormente. Naquele momento, o debate centrava-se em refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que envolviam a prática avaliativa no campo educacional.

Historicamente, no campo da educação, até alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula, sem questionar o aspecto bilateral que envolve o processo de ensino e da aprendizagem. Porém, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) as mudanças no campo da tecnologia e da ciência ascendem para análises mais globalizantes nas relações entre educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas e do controle das escolas.

No decorrer dos anos de 1990, expandiram-se as políticas neoliberais no país e, as universidades viveram um processo de incorporação da lógica empresarial tanto em sua estrutura de poder como na organização do trabalho docente, incluindo-se aí os processos avaliativos institucionais e externos.

Autores como: Demo (2007), Vasconcellos (2007), Gadotti (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), Sanmartí (2009) e Paro (2011) criticam as avaliações externas pelo seu caráter de medição e objetividade, porém as críticas não se reduzem à avaliação em si, mas à contradição do seu objetivo. As críticas referem-se ao caráter meritocrático da avaliação, interpretada e apresentada através de resultados estanques, sem uma leitura com a realidade de cada instituição escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi, (2008) alertam sobre a distinção entre a avaliação institucional e a avaliação do aluno, pois, embora ligadas entre si, são formas diferentes de avaliação.

A avaliação institucional é um instrumento para a busca da melhoria da qualidade em cursos e universidades. É uma avaliação generalizada realizada pelos organismos internacionais e os sistemas nacionais, através de instrumentos como questionários e exames, com o objetivo de fazer um diagnóstico amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas. Portanto, sem deixar de contemplar e incorporar os resultados da avaliação educacional, que se refere à avaliação da aprendizagem ou ao desempenho dos alunos.

A avaliação institucional e a avaliação educacional, embora relacionadas, têm objetivos diferentes. A primeira considera resultados voltados para a melhoria da educação e a segunda considera os resultados da aprendizagem em função do acompanhamento e revisão das políticas públicas educacionais, do sistema escolar e das escolas. Estão relacionadas com a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino e das escolas.

A avaliação da aprendizagem aplicada pelos professores aos acadêmicos deve estar a serviço das funções sociais das instituições escolares considerando o projeto político e pedagógico das universidades, o projeto pedagógico dos cursos, os objetivos de ensino, o currículo, as metodologias, a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação, neste sentido, deve servir de termômetro para melhoria das condições de aprendizagem. Portanto, compreendida nesses termos, as avaliações que os professores fazem para acompanhamento das aprendizagens dos seus alunos, não devem subordinar-se aos interesses de agências externas.

Segundo Paro (2011), as avaliações externas nas universidades intensificam-se seguindo a lógica dos organismos internacionais, que instituíram a avaliação centralizada e controlada para os diversos níveis educacionais do país. Para esse autor, “a avaliação por meio de provas e exames, durante o processo ou após o seu término, é uma das alternativas mais pobres para se medir a eficácia do ensino, especialmente quando utilizada isoladamente” (p.118). A avaliação deve permear todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Libâneo et al (2008) afirmam que as práticas avaliativas são meios para intervir nos problemas detectados, o que não explicaria as avaliações internas ou externas servirem de prêmio ou castigo para as instituições escolares, mas, sim, como parâmetro para melhorar o ensino e a formação de professores, repercutindo em um processo de inovação e melhoria educacional.

Pedro Demo (2007), ao referir-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), diz que os dados inevitavelmente levam a comparações entre regiões, Estados, escolas públicas ou privadas, o que o tornam um fato ruim, mas inexoravelmente necessário. Diz ele: “as avaliações são necessárias e dependem da qualidade educacional do avaliador” (p.157).

As comparações realizadas quanto à avaliação não são significativas quando estigmatizam alunos e instituições escolares através de índices de proficiência baixos. A avaliação se faz necessária para acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que encaminha a questionamentos do que ensinar e como ensinar. Pedagogicamente falando, “as comparações avaliativas só fazem sentido com o intuito de salvaguardar, da melhor maneira possível, o direito de bem aprender” (Demo, 2007, p.173).

A avaliação dos cursos das instituições de educação superior e dos estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior tem fundamento legal no Inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e no art. 1º da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A avaliação institucional, tanto no que se refere à autoavaliação quanto à avaliação externa, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações.

A avaliação externa é uma das etapas do processo de avaliação do sistema e das instituições de educação superior e tem como objetivo dar subsídios para o aprimoramento dos processos institucionais que buscam a qualidade. A integração entre avaliação interna e externa parte do princípio de que a qualidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES)

depende do exercício permanente de autorreflexão, considerando referentes universais e particulares de qualidade. Sendo assim a avaliação externa está ancorada e tem como principal fonte de informação sobre a IES, um sistemático e bem realizado processo de avaliação interna e de autoavaliação (MEC, 2004).

Para Sanmartí (2009), do ponto de vista tradicional, a avaliação da aprendizagem centra-se em identificar os erros dos alunos, a finalidade da mesma baseia-se no reforço dos êxitos e na recondução dos erros, estimulando a realização de mais tarefas e premiando com boa nota quando os resultados são os esperados. Pelo ponto de vista cognitivista, a avaliação formativa busca compreender por que um aluno não aprende, não entende um conceito ou não consegue realizar uma determinada tarefa para tomar uma decisão na superação dos obstáculos. Em relação à avaliação formativa, Sanmartí (2009) assim posiciona-se: “A avaliação externa das aprendizagens dos alunos pode ser útil para orientar o ensino. No entanto, para isso é importante que os instrumentos e métodos de avaliação aplicados promovam práticas de aulas inovadoras” (p. 107).

Neste sentido observa-se a avaliação como parte de um projeto educativo entendido como processo e, como tal, prioriza as aprendizagens adquiridas. Assim, os instrumentos e métodos avaliativos promovem práticas de aulas inovadoras que objetivam o acompanhamento da aprendizagem.

Diametralmente oposto ao pensamento de avaliação como processo, medir é determinar e verificar a extensão, dimensões, quantidade e a capacidade de um objeto. Testar remete a descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo. Logo, pode-se afirmar que ambos os termos contrapõem-se ao objetivo de avaliar que em termos qualitativos significa acompanhar para tomar decisões, para modificar, para atingir o objetivo principal, que é a aprendizagem do aluno. Em outras palavras, pode-se dizer que é confronto entre a situação atual e a situação desejada visando a uma tomada de decisão para intervir na realidade e alcançar o objetivo esperado em termos de aprendizagem.

Assim, as diferentes terminologias utilizadas na avaliação no decorrer dos tempos transformaram seu sentido e sua prática, relacionando-se aos momentos históricos e às exigências postas pela educação em cada época e momento. A avaliação foi mudando de características e objetivos, porém sem superar seu viés autoritário e classificatório, contribuindo para a seleção e exclusão social.

A origem da avaliação vinculada à atividade docente não é recente. Segundo Vasconcellos (2007), “(...) há notícias de exames escritos e orais na antiga China, há quase 2.205 a.C., quando o imperador chinês Shun, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los” (p. 27).

O emprego do termo avaliação com as características que se conhece hoje, no âmbito pedagógico, é historicamente recente. Segundo o mesmo autor, o emprego do termo data da constituição da burguesia enquanto classe.

Com a formação dos estados nacionais modernos, passam a ser organizados os sistemas nacionais de ensino. A escola, para atender os interesses da classe dominante, reforça e realimenta a crença na igualdade de oportunidades, destacando-se como lugar de inculcação dessa mesma classe dominante. Por essa linha de pensamento, compreende-se que não cabe à escola o papel da organização social, ela apenas reforça e realimenta toda a organização já existente na sociedade. Atualmente, ainda se vive a contradição entre a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e a educação voltada para a formação integral do indivíduo e da consciência crítica. Tratando-se da formação integral do indivíduo e da consciência crítica, estas características devem ser objeto de luta dos educadores empenhados em uma educação transformadora e equitativamente política (Libâneo, 2011 e Gadotti, 2010).

Assim, esse paradoxo marca a história da educação no Brasil e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem e suas contradições no cenário educacional. Inevitavelmente, ao professor cabe ter clareza das contradições sociais e perceber que o problema da avaliação envolve todo o sistema de ensino e a superação da ideia de avaliação como reprodução, exclusão e seleção, deve ser prática constante. A análise crítica da prática pedagógica, tanto individual como coletiva supera equívocos, transpõe barreiras faz o professor se fortalecer enquanto sujeito de mudança e transformação.

No entanto, a escola por meio do processo de discriminação ajuda a manter a lógica excludente da sociedade capitalista e a avaliação escolar corrobora com esse processo à medida que ajuda a formar, nas classes populares, um autoconceito negativo de não superação das dificuldades de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem presente nas tendências pedagógicas, na história da educação brasileira, na atualidade, orientam-se com os ideais presentes na sociedade

capitalista. Consequentemente, a educação no Brasil é influenciada por várias correntes pedagógicas e, cada uma delas, compreende a avaliação de forma diferente. Entretanto, nenhuma delas se manifesta na prática docente de forma isolada, elas se complementam e se influenciam mutuamente.

Para melhor entendê-las, Libâneo (2011) classificou-as em tendências pedagógicas liberais e progressistas. No primeiro grupo, apresentam-se as tendências que entendem o papel da escola no preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais e, no segundo grupo, estão as tendências que buscam uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Entretanto, verifica-se que as tendências progressistas, por seu caráter crítico e político, não têm como se institucionalizar na sociedade capitalista, devido seu papel transformador, o que a torna um objeto de luta dos educadores ao lado de outras práticas sociais. Vasconcellos (2007) diz que romper com a prática da avaliação classificatória não é nada fácil, pois seu viés ideológico como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social parece estar impregnado no ideário pedagógico da maioria dos professores. Afirma que os educadores reconhecem a existência do problema da avaliação, são conscienciosos quanto ao desafio da mudança de postura, porém, quando partem para a análise do problema, o consenso começa a se desfazer, os mitos e entraves começam a aparecer, gerando grandes controvérsias quanto a sua função.

O referido autor descreve que geralmente os problemas apontados pelos professores para a avaliação da aprendizagem centram-se no desinteresse dos alunos; na família e seus problemas; em um instrumento capaz de medir adequadamente a aprendizagem no estabelecimento ou indecisão em relação às médias; na formulação das perguntas de questões; nos tipos de questões e indecisões, se questões objetivas ou subjetivas; enfim, vários são os problemas apontados, oriundos da avaliação e que devem ser equacionados no processo.

Diante de tantos problemas, os professores perdem o foco principal da questão que é o seu papel enquanto prática de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, o que gera sérias consequências para a educação.

Os problemas oriundos da prática pedagógica e seus entraves tornam a avaliação uma tarefa complexa, que abrange desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Por isso, compartilha-se a ideia que a prática avaliativa requer conhecimentos e habilidades, competência teórica e prática, atitudes e valores para uma tomada de decisão diante dos resultados da avaliação, visando a avanços qualitativos nesse processo. Assim, reconhece-se o erro como importante meio na busca da aprendizagem, se o mesmo não for considerado importante, não há investimento na aprendizagem.

Para Sanmartí (2009) e Hoffmann (2010), “o erro na escola costuma ser considerado como algo negativo, algo que os alunos aprendem a esconder para não serem punidos” (p. 41), entretanto o mesmo deve ser visto como sinalizador e ponto de partida para rever a aprendizagem e o ensino.

Todavia verifica-se, na literatura sobre a avaliação escolar, que a prática mais comum adotada pelos sistemas de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, é o uso da avaliação como verificação de acertos e erros. Contrapondo-se a esta tendência, acredita-se que a avaliação só é válida no sentido de promover a aprendizagem, estimular e garantir transformações qualitativas; ratifica-se, nesse sentido, o erro como fundamental na aprendizagem, isto é, ele sinaliza, indica um problema a ser superado.

Na concepção transformadora de educação, os erros, são encarados como algo normal, pois através deles é que o professor deve formular novas hipóteses para superação dos obstáculos enfrentados em termos de ensino. O grande desafio do professor é compreender suas causas para ajudar os alunos a avançarem na aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996 (LDBEN 9.394/96), em consonância com a negação do modelo autoritário de avaliação, indica caminhos para a busca efetiva de uma educação de melhor qualidade. A atual Lei de Ensino enfatiza a necessidade de uma avaliação contínua, como critério essencial avaliativo. Em relação à verificação do rendimento escolar, traz em seu art. 24, parágrafo V, alínea “a”, a determinação da “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Nesse sentido, reafirma o propósito da função avaliativa como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, tal como expresso nos critérios da atual Lei de Ensino, a avaliação deve ser exercida na prática cotidiana escolar com competência técnica e pedagógica.

As propostas curriculares, na atualidade, também enfatizam a necessidade de mudança nas concepções de ensino e aprendizagem, resultando em repercussões importantes no campo da educação e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas escolares.

Vislumbra-se, a partir dos atuais documentos legais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (MEC, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001), além de inúmeras obras de renomados autores que se debruçam ao estudo do tema avaliação, um cenário propício a reflexões, onde é negada a concepção autoritária de educação, tomando como referência a tendência política educacional delineada em décadas anteriores.

Os avanços no campo da energia nuclear e da eletrônica possibilitaram a criação de objetos antes só vistos em histórias de ficção científica. Sobre isso, Luckesi (2011) e Antunes (2008) afirmam que os avanços no campo científico influenciam mudanças nos aspectos econômicos, sociais e políticos e repercutem em avanços na educação em todos os tempos.

No Brasil e no mundo, verifica-se que o avanço científico gera profícuas mudanças associadas às novas exigências trazidas pela reorganização da produção e da globalização da economia. Surgem, então, propostas de cunho emancipatório no campo educacional, implicando em mudanças qualitativas em relação ao currículo, gestão educacional, profissionalização dos professores e nos processos de avaliação.

É neste contexto de um movimento antiautoritário em educação que ganha relevância o papel da avaliação, o tema é recorrente na ampla bibliografia sobre ensino e aprendizagem. No âmbito educacional, os desafios se evidenciam com o objetivo de discutir a aprendizagem pautada nos quatro pilares da educação para uma educação direcionada aos quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes quatro pilares da educação foram objeto de discussão da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1999, entregue à UNESCO (Klein, 2007).

O desafio posto foi ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre o objeto da aprendizagem dando ênfase aos processos sócio-históricos, pois, de acordo com Vygotsky (2008), a

ênfase nos processos sócio-históricos, centraliza a ideia de aprendizado na interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Os quatro pilares da educação propõem aos professores a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender uma vez que o processo de avaliar está intrinsecamente ligado a eles.

Essa perspectiva encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ao indicar a necessidade de formar nos alunos um espírito investigativo e uma visão crítica, tornando-os capazes de “aprender a aprender”, desenvolvendo habilidades para buscar informações, analisá-las e selecioná-las ao invés de capacidades inerentes somente a memorização (MEC, Brasil, 1999).

Nos dois documentos, nota-se o propósito da formação de indivíduos caracterizados pela autonomia e espírito crítico, enfatizando que nesse processo o papel do professor, da avaliação na formação, uma postura crítica e autônoma frente à aquisição do conhecimento são aspectos importantes.

A finalidade da avaliação da aprendizagem deve ser condizente com a concepção de educação adotada pelo professor, visando acompanhar qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de reflexão crítica das formas de ensinar e aprender. Portanto, nega-se a concepção de avaliação caracterizada pela memorização de conteúdos prontos e acabados, que não desenvolvem habilidades de análise, síntese, argumentação, dentre outros objetivos de aprendizagem.

1.2. Evolução Histórica da Avaliação Educacional no Mundo

A avaliação da aprendizagem através dos tempos desponta-se como objeto de interesse de pesquisadores e educadores que se dedicam a seu estudo. Igualmente, constitui-se na vertente mais antiga na área educacional enquanto objeto de estudo. Nenhuma outra área do conhecimento tem se debruçado sobre este tema como a educacional. Embora não seja a intenção realizar um estudo histórico da avaliação, far-se-á algumas menções dos momentos mais significativos da mesma considerando sua relevância histórica no campo educacional.

Autores como Vasconcellos (2008), Antunes (2008), Esteban (2009), Sobrinho (2009), Hoffmann (2011); Luckesi (2011) reconhecem a importância da avaliação e sua evolução através dos tempos. Na concepção desses autores a avaliação é um processo evolutivo de

contínuas transformações e, como tal, se desenvolve de acordo com a dinâmica dos fenômenos sociais.

Para Sacristán (2000) e Sobrinho (2009), a primeira manifestação histórica da avaliação configura-se como instrumento de seleção extraescolar. Afirmam ser esta concepção de avaliação não-casual, pois, ainda na atualidade, é uma de suas funções mais dominantes no contexto escolar. De acordo com esses autores, a prática avaliativa com caráter de seleção, remonta à prática chinesa no século II a.C, para selecionar funcionários. Na velha Grécia, era praticada a docimasia, que consistia na verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas.

O primeiro período da avaliação, denominado pré-Tyler, atravessa os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. A avaliação como prática educativa centra-se na elaboração e aplicação de testes. No final do século XIX, vinculada ao paradigma positivista das ciências naturais, a avaliação educacional empresta da Psicometria parâmetros para o emprego dos testes, como se fosse uma tecnologia precisa.

Entre 1913-1914, Thorndike, desenvolveu a fundamentação teórica da avaliação sobre a perspectiva de mensuração de mudanças comportamentais humanas.

Nos anos de 1900 e 1930, marcados por avanços das teorias e tecnologias de mensuração, acentuaram-se os testes padronizados, fazendo com que a avaliação incorporasse o significado de medida. Conceito que, segundo Hoffmann (2011), fez-se presente nos setores educacionais ainda no final do século XX.

Através dos anos 1930 e 1940, ampliou-se o conceito de avaliação como mensuração com testes padronizados, sendo acrescentados novos instrumentos para estudos avaliativos sobre o desempenho de alunos. Essa geração teve como centro da avaliação os objetivos educacionais, sendo Ralph Tyler seu grande expoente (Luckesi, 2011).

Tyler e Smith planejaram e conduziram um estudo de significativas influências, incluindo grande diversidade de procedimentos avaliativos, como testes, inventários, escalas de atitude, questionários, fichas de registros de comportamentos, entre outras medidas para alcançar os objetivos educacionais. Desde então os procedimentos avaliativos diversificaram-se, mas a prática de provas e exames continuou a existir (Salinas, 2007) e (Souza, 2012).

A avaliação educacional após 1930 preocupou-se com dimensões mais amplas do processo ensino e aprendizagem, pois até então estava somente voltada à mensuração. Na geração de Tyler, os objetivos educacionais constituem-se como centro da avaliação (Sobrinho, 2009).

As ideias de Bloom ganharam relevância no cenário da avaliação da aprendizagem, embora focadas na concepção positivista de Tyler.. Ele defende a aprendizagem através dos seguintes aspectos:

- a aprendizagem é teoricamente disponível para todos;
- as diferenças individuais devem ser consideradas e usadas estratégias que promovam o máximo de desenvolvimento;
- os estudantes são capazes de aprender e em seu próprio ritmo – a aptidão é que determina;
- distinção marcante entre processo de ensino – que prepara o estudante, e o processo de avaliação – que verifica a extensão do domínio. Assim o aluno sente que está sendo avaliado em nível de desempenho e não em função da curva normal;
- testes curtos de diagnóstico podem ser aplicados para verificar o nível do domínio, por isso os alunos não devem receber nota, pois os mesmos devem servir apenas para fornecer informações para a melhoria do desempenho (Depresbiteres, apud Ferreira, 2009, p. 23).

A partir dos aspectos acima mencionados, Bloom criou uma taxionomia para classificar o comportamento dos alunos conforme os resultados esperados no processo educacional concernente as operações intelectuais.

As propostas de Tyler e Bloom foram marcantes no âmbito avaliativo e influentes no atual contexto educacional, conseguindo incorporar-se na legislação do ensino brasileiro (Sobrinho, 2009).

Imediatamente, em continuidade aos avanços taxionômicos, Bloom promove mais inserções ao conjunto das práticas avaliativas, ao propor maiores perspectivas à arte da avaliação da aprendizagem, onde reuniu técnicas, ainda com base na taxionomia dos objetivos, contemplando uma a uma as disciplinas nos diferentes níveis educacionais.

O que resultou na aplicação, na Universidade de Chicago, de testes curtos de diagnósticos, dispondo-se na hierarquização de tarefas de aprendizagem focando-se no progresso individualizado dos alunos. A esta forma de avaliação denominou-a de avaliação formativa (Saul, 2010).

Chaves (2009) participa da presente discussão ao apresentar as ideias de Gronlund (1974), em seu conjunto de obras intitulado *Elaboração de Testes para o Ensino*, onde retoma os legados de Tyler e Bloom, focando no entanto, em uma avaliação mais voltada aos aspectos de desenvolvimento do aluno, que ultrapasse os domínios e comportamentos previamente estabelecidos como ideais.

Ainda na concepção de Saul (2010), o processo avaliativo consiste basicamente na efetivação das mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno determinados no currículo. Sem maiores críticas, no entanto, no Brasil da época, registravam-se práticas avaliativas sob a concepção positivista, seguindo-se o modelo de Tyler.

As práticas avaliativas através da taxionomia de Bloom conquistam avanços, com a categorização do domínio afetivo do ser. No entanto, ainda, que inclusos nos objetivos o interesse, apreciação, valores e ajustamento, com fim ao desenvolvimento global do aluno, aqueles voltados ao cognitivo mantiveram-se com principal ênfase nos aspectos quantitativos educacionais. O que persiste e observa-se na atualidade é que tais práticas e tendências educacionais e avaliativas ainda persistem, na segunda década dos anos 2000, relegando-se a um segundo plano os objetivos qualitativos do fazer educacional e, por conseguinte, também avaliativo.

As formas de conceber e praticar a avaliação estão relacionados com a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade. Como todo fenômeno histórico não é possível determinar com exatidão cronológica as representações da avaliação no decorrer dos tempos. Assim destaca-se os marcos mais importantes de sua trajetória procurando demonstrar sua dinamicidade através dos tempos, na sociedade.

Para Luckesi (2009), a prática avaliativa tal como é concebida, ainda, hoje, se manifesta nas escolas, através de provas e exames. Sua origem na escola moderna sistematizou-se a partir dos séculos, XV e XVII, com a cristalização da burguesia no poder.

Argumenta Ferreira (2009) em relação a esta ideia, que muitos teóricos brasileiros e norte americanos influenciaram e, ainda influenciam as práticas avaliativas tradicionais no âmbito escolar. A prática avaliativa, através de provas e exames, segundo o autor, fundamenta-se na pedagogia jesuítica e comeniana. Esta herança pedagógica é marcada pela exclusão, seleção e marginalização de grande parte dos membros da sociedade visto que, centra-se no produto e, não no processo da aprendizagem.

A didática de Comênio, no século XVI, se fundamenta na possibilidade de um método universal e invariável capaz de orientar o professor no seu trabalho. A sua obra *Didática Magna*, tratado universal de “ensinar tudo a todos” se destaca pela busca de eficiência do ensino. Sua pedagogia era centrada na prática de exames para estimular os alunos às atividades intelectuais (Gil, 2007).

Franco, M. (2012), em sua obra, *Pedagogia e Prática Docente*, relata que há aproximadamente 355 anos, Comênio convidava os educadores a pensar sobre a questão educacional, propondo a utopia da criação de um método capaz de ensinar tudo a todos. Segundo a mesma autora, Comênio, foi o responsável pelo histórico movimento de escolarização das massas. Suas ideias lançadas no contexto do século XVII foram bastante avançadas para a época, por traduzir-se na preocupação de um ensino às massas. Ao traduzir a Bíblia para o alemão, investiu na educação do povo com a célebre frase: “Não basta estar a Bíblia traduzida para o alemão é necessário que as pessoas aprendam a ler”! (p. 47).

Na literatura sobre o tema avaliação da aprendizagem é comprovada a predileção e direcionamento de significativas produções literárias sobre medida e avaliação educacional, em especial, até 1960.

Na América do Sul, em particular no Brasil, a partir dos anos de 1970, observa-se que a avaliação ganha destaque pela produção teórica e objeto de estudo, mostrando sua importância e visibilidade para além das salas de aula. Período esse denominado de profissionalismo ou profissionalização (Sobrinho, 2009).

Para Suhr (2008), “as práticas avaliativas que ocorrem no interior do sistema educativo se misturam a diferentes concepções e tendências de avaliação, de acordo com a evolução das instituições educativas” (p. 43). Na teoria e prática da avaliação da

aprendizagem se reconhece várias tendências fundamentais que se manifestam na prática educativa.

A concepção liberal de avaliação se manifesta com mais evidência na prática escolar, caracterizando-se por diferentes tendências ou enfoques na prática pedagógica, portanto servem de quadro de referência para as concepções progressistas (Soares, J. 2001).

A principal característica desta tendência é considerar a avaliação visando a reprodução do conteúdo através de provas ou exames. Sua função é classificar o aluno através de notas que funcionam como prêmio ou castigo. Os exames ou provas com fim em si mesmo, supervalorizam o papel das qualificações em forma de notas, portanto esta tendência faz da avaliação da aprendizagem um processo puramente técnico.

Na prática de sala de aula, segundo Romão (2011) esta tendência evidencia-se a serviço de outras políticas e ideias como seleção, controle de conduta, hierarquização e autoritarismo, não propiciando a reflexão sobre a aquisição do conhecimento. A valorização de notas em detrimento das aprendizagens adquiridas gera sérias consequências para o processo ensino e aprendizagem em termos da qualidade desses processos.

As tendências liberais na prática educativa atendem aos ideais da sociedade capitalista defendendo a predominância da liberdade e dos interesses individuais. A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada (Libâneo, 2011).

Fatos estes, que somam a uma visão tradicional de avaliação ao longo do processo ensino e aprendizagem. Contexto no qual, à concepção de educação, segundo Trindade R. e Cosme A. (2010) assume uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, valorizando sobretudo a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte do aluno, por meio da utilização de metodologias que se caracterizam pela sistematicidade padronizada e se polarizam, sobretudo nos conteúdos a aprender.

Assim percebe-se que desde a sistematização do processo de avaliação, as alterações nas estratégias avaliativas têm sido lentas. Apesar de Tyler ter proposto o uso de outros instrumentos de avaliação, o que ainda persiste e continua arraigado no sistema educacional é o uso de provas e testes para verificar o rendimento escolar através de notas (Ferreira, 2009).

1.3. Avaliação da Aprendizagem Escolar e a Prática de Exames

A avaliação, em seus ensaios de introdução no âmbito educacional, foi correlacionada ao sentido de medir. Segundo Depresbiteris (2009), a avaliação, sem as máximas humanas qualitativas, tem longínquas origens, remontando a mais de 2.000 anos antes de Cristo.

Para Vasconcellos (2007) a avaliação é observada na condição de exames, quando, em aproximados 2.205 a.C. o imperador chinês, historicamente conhecido como Grande Shun, a cada triênio, examinava os oficiais do império, promovendo-os ou demitindo-os, a partir dos resultados observados. No cerne do propósito avaliativo chinês, encontrava-se o fortalecimento e promoção do império, focando na capacitação dos oficiais, o status de força, habilidades e competências.

Luckesi (2005, p.15) expõe que “a partir dos anos setenta, do século XX, passamos a denominar a prática escolar de acompanhamento da aprendizagem do educando para avaliação da aprendizagem escolar, mas na verdade, continuamos a praticar exames escolares.” Para ele os exames escolares através de provas caracterizam-se em aprovar ou reprovar os estudantes, através de instrumentos pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos, autoritários, portanto não se preocupam com o processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem possui características diferentes dos exames, pois se preocupa em diagnosticar a aprendizagem, é dinâmica, inclusiva, democrática e dialógica.

Assim verifica-se que a prática de exames através de provas não contribui para a melhoria da qualidade do ensino, visto que, não objetiva o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem no sentido de melhorar as possíveis falhas do processo.

O período compreendido entre 1930-1945, teve como principal representante da avaliação da aprendizagem Tyler, o qual consagrou-se como pioneiro e, a partir de então os Estados Unidos, Europa e América Latina incluindo o Brasil reconhecem o “período tyleriano” como o ponto de partida da história da avaliação da aprendizagem escolar.

A partir de 1963, somando-se a formação de muitos técnicos brasileiros nos Estados Unidos, a década de 1970, passou a inserir, no ensino, uma ideologia mais pragmática, subordinando a avaliação escolar a quesitos comportamentais, dentre os quais, destacam-se a instrução programada e a prova objetiva. Segundo Souza (2012), quarenta décadas antes,

porém, na década de 30, decorrente do pensamento difundido pela psicologia, não apenas difundiu-se, como também aplicou-se testes e medidas, designados como testes ABC.

No século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann foi pioneiro ao criar um sistema de avaliação cujo objetivo era avaliar a qualidade de ensino. Foi ampliado, assim o sistema de testes, visando conseqüentes melhorias dos padrões educacionais. Para Souza (2012) dentre as principais sugestões de Mann, encontra-se:

- a) substituir os exames orais pelos escritos;
- b) utilizar, ao invés de poucas questões, uma quantidade maior de questões específicas;
- c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

No Brasil, o pensamento pedagógico e, conseqüentes discussões sobre avaliação, começam ser desenvolvidas a partir do movimento da escola nova, graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista e liberal. Assim começa a caminhar a teoria da educação dando seus primeiros passos (Aranha, 2008).

No ano de 1920, impulsionadas pelo debate educacional, reformas importantes foram realizadas por intelectuais na tentativa de superarem o caráter autoritário da educação jesuítica, legado conservador que dominava o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios da educação.

O ensino jesuítico objetivava a formação das elites coloniais e o caráter pedagógico difundido nas classes populares baseava-se na religião, com princípios de subserviência, dependência e paternalismo. Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos, conseqüentemente, este legado foi estendido a avaliação escolar.

Em 1930, a burguesia urbano-industrial, chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional. A educação, principalmente a educação pública, passou a ter espaço nas preocupações do poder. Assim grandes teóricos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros começam a imprimir ideias de caráter mais democrático e libertador a educação brasileira, embora ainda lentamente, devido ao contexto sócio-histórico da época. Anísio Teixeira (1900-1971) defendeu uma escola

única, aberta a todos, sem qualquer espécie de distinção, para ele a escola devia ser organizada de acordo com os princípios da pedagogia nova e servir de instrumento para a reconstrução social.

O pensamento pedagógico brasileiro é riquíssimo em ideias, resumidamente, pode ser definido por duas tendências pedagógicas gerais, cada qual com suas características: a liberal e a progressista. De acordo com suas visões sobre sociedade, homem e mundo, imprimem um caráter próprio à educação e, em consequência, à avaliação da aprendizagem.

Os educadores da educação liberal defendem uma educação não democrática, com caráter classificatório, meritocrático e de exclusão, portanto, os métodos de ensino devem seguir esta tendência; já os defensores da educação progressista negam esta concepção de educação, defendemos o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social.

O pensamento pedagógico brasileiro é influenciado por muitas ideias vindas de fora do país, é muito rico e está em movimento. Tentar reduzi-lo a esquemas fechados seria uma forma de esconder essa riqueza e essa dinamicidade.

A partir do início dos anos 1950, nos Estados Unidos, segundo Souza (2012), entra em cena Ralph Tyler (1949), com literatura impactante sob o título *Estudo dos oito anos*, dedicando foco especial aos estudos de Smith, defensor da inclusão de vários procedimentos de avaliação, como testes, escalas de atitude, inventários, fichas de registro de comportamento, questionários e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em perspectiva longitudinal, com fim nos objetivos curriculares e sua consecução. Ralph Tyler, corroborando e ampliando os estudos de Smith, sob um olhar crítico evolutivo, sustenta a ideia de que o processo avaliativo consiste em mensurar o quanto e como os objetivos educacionais foram atingidos, por via dos programas instrucionais.

A partir dessas observações apontadas na literatura e com pertinência das ideias dos autores que se debruçam sobre o estudo do tema, destaca-se a importância do processo avaliativo desde então. Primeiramente, para responder o quanto e como foram atingidos os objetivos, através do julgamento do comportamento dos alunos, haja vista o ideal educacional de modificar comportamentos. Um segundo elemento positivo, na visão de

Tyler, consiste em supor que a avaliação deve apontar para caminhos outros, envolvendo não apenas um único julgamento, propiciando oportunidades da identificação de mudanças em consecução. Para Ralph Tyler, a evolução do processo avaliativo envolve, as seguintes variáveis: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo proposta, acrescendo os princípios da psicologia da aprendizagem e da filosofia da educação clarificadas e definidas. Ralph Tyler, anteriormente a estes acréscimos evolucionais ao processo avaliativo, contribuíra com a defesa de um conjunto sistemático de ideias de elaboração e avaliação de currículos.

Para o entendimento da avaliação como instrumento de um processo de inclusão e exclusão social, sobretudo de crianças de baixa renda, é necessário que se conheça minimamente o contexto histórico da avaliação escolar e suas repercussões na educação.

A denominação “avaliação da aprendizagem” é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que, em 1930, militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino (Luckesi, 2008). Para esse teórico, a avaliação como componente de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como acompanhamento desse processo.

A partir desses pressupostos teóricos, faz-se necessário refletir sobre as atuais concepções de avaliação e práticas avaliativas utilizadas para acompanhar o processo ensino-aprendizagem, tomando-se como referência estudos que tratam do assunto.

Entende-se que a mudança de uma cultura avaliativa fundamentada em princípios formativos só é possível, dentre outros fatores, pela mudança de postura do professor, obtida através da reflexão, ação e reflexão dos processos de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica (Vasconcellos, 2008). A formação inicial e continuada dos professores que atuam nas instituições de ensino da educação infantil à educação superior é um dos elementos que merecem destaque quando o assunto é avaliação. Não basta mudar a forma de avaliar, é necessária uma mudança de postura frente às práticas avaliativas.

O problema central da avaliação é seu uso como instrumento de seleção, discriminação e punição. Esses elementos contribuem para legitimar o sistema dominante que separa os fortes e os fracos, os aptos e os inaptos, os capazes e os incapazes. Estas posturas refletem o tipo de cidadão a ser formado. Negar estas posturas é querer obter novos conhecimentos no campo da realidade social e da avaliação. Também diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós mesmos, seres humanos,

somos agentes de transformações diante de nossas interações sociais.

De acordo com Bittencourt (2008) as constantes mudanças do mundo em transformação exigem um novo tipo de educação que atenda as demandas sociais e culturais da atual sociedade. As novas tecnologias, a prática educativa, o perfil do aluno, o contexto atual em que ele vive tudo isso são fatores a serem observados e questionados para que haja novas possibilidades de ensinar e aprender.

Diante dessa realidade, os professores devem estar preparados e abertos às mudanças e em busca de novas atitudes para enfrentar os desafios do século XXI.

Atualmente, o mundo globalizado exige uma nova relação com as ideias e com a realidade. Vive-se em um tempo de mudanças constantes, envolvendo as ciências, a tecnologia e o conhecimento, portanto deve-se compreender que são grandes os desafios a serem enfrentados e mudanças de posturas e paradigmas são essenciais. Mudança é fruto de desejos, de necessidades, que implica tomada de decisão, ações refletidas e (re) significadas.

A superação da avaliação como instrumento de dominação deve centrar-se a partir da crítica e da autocrítica que colabora com esse processo. Abrir mão do uso autoritário da avaliação requer abrir mão de teorias e concepções ultrapassadas, criando uma nova mentalidade de avaliação junto aos pares, professores e alunos.

As diferentes estratégias de ensino e práticas avaliativas objetivam que o aluno demonstre suas aprendizagens e construção do conhecimento a partir das hipóteses formuladas por eles. Nesse sentido, o ensino deve conduzir ao desenvolvimento de habilidades e competências que leve o aluno à resolução de problemas, oportunizando-lhe compreender o seu significado. À luz dessa ideia, enfatiza-se o valor do significado da avaliação e as diferentes práticas avaliativas no processo de ensino.

As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem se diferenciam das finalidades e funções das provas e exames. Na visão de Luckesi (2008), a prática da avaliação centrada em exames tem seus pressupostos na escola tradicional. Para esse autor, provas e exames aludem julgamento, com consequente exclusão, e avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação.

O ato de avaliar implica a existência de um avaliador e de um avaliado o que envolve

uma postura de reciprocidade entre ambos. Neste sentido, não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa, o que nos leva a concluir que ambos se complementam.

Na perspectiva de avaliação da aprendizagem, avaliar e medir são termos antagônicos, pois avaliar é fundamental para uma prática pedagógica que pressupõe acompanhamento, acolhimento, tomada de decisão, inclusão, aceitação do erro; medir refere-se à mensuração, nega qualquer possibilidade de aproximação, inclusão, acolhimento porque pressupõe uma prática pedagógica autoritária.

1.4. Constituição e Evolução da Avaliação como Apoio a Aprendizagem

Vários estudiosos e pesquisadores entre eles Saul (2010), Hoffmann (2011), Libâneo (2012), Luckesi (2008), dentre outros, apontam a avaliação escolar como parâmetro de acompanhamento e apoio à aprendizagem.

A medição, parâmetro baseado nos exames, foi sistematizada com o nascimento da escola moderna e desenvolveu-se com primazia há pelo menos quatro séculos. Atualmente, o modelo de escola que se conhece, se espelha nos exemplos da escola europeia dos séculos XVI e XVII, em que os exames caracterizam-se como classificação dos estudantes, tomando como índices de aprendizagem a aprovação ou reprovação dos alunos.

Nota-se na literatura que o segundo parâmetro da avaliação da aprendizagem teve sua primeira manifestação nos Estados Unidos da América do Norte, a partir dos anos de 1930, através dos estudos de Ralph Tyler, com o ensino por objetivos, consistindo no sucesso escolar através de um ensino planejado e executado com eficiência. Os passos propostos para o ensino e aprendizagem baseavam-se em ensinar algo; diagnosticar a qualidade da aprendizagem e, quando a aprendizagem apresentava-se negativa, cabia repetir os passos seguintes até o aluno aprender.

O período compreendido entre 1930-1945 teve como principal representante da avaliação da aprendizagem Tyler, o qual se consagrou como pioneiro e, a partir de então, os Estados Unidos, Europa e América Latina, incluindo o Brasil, reconheceram o período tyleriano como o ponto de partida da história da avaliação da aprendizagem escolar.

Na década de 1970, passou-se a inserir, no ensino, uma ideologia mais pragmática, subordinando a avaliação escolar a quesitos comportamentais, dentre os quais destacam-se a instrução programada e a prova objetiva.

A visão qualitativa da avaliação, segundo Saul (2010), tem o surgimento em trabalhos que começam a aparecer em 1978, emprestando nome ao terceiro enfoque, nominado como “categorias qualitativo e quantitativo na análise e compreensão dos métodos avaliativos” (p. 72).

A avaliação quantitativa, no contexto supra, aponta para uma abordagem positivista, encontrando na ciência experimental os moldes de centralização com principal identificação na função burocrática, objetivando, na mensuração de notas e observação, mudanças comportamentais dos alunos.

Diametralmente oposta, a avaliação qualitativa questiona as limitações dos testes padronizados, como também a mensuração de comportamento, sobretudo por estratificar o aluno. Contudo, a maturação psicológica, biológica e social dos seres é dinâmica, sofre constantes transformações. Alinha-se à corrente qualitativa a pedagogia libertadora, do educador brasileiro Paulo Freire, um de seus fundadores. Freire defendeu a possibilidade de se desenvolver uma Pedagogia da Libertação, capaz de promover transformações sociais, políticas e, sobretudo, ideológicas, com forte chamado à conscientização cultural e ação.

Luckesi (2011) compartilha da mesma ideia, afirmando que a avaliação da aprendizagem deverá ser democrática e estar a serviço de uma pedagogia voltada para a transformação da sociedade, a favor do ser humano, de todos os seres humanos igualmente.

Esta linha de pensamento é compatível com as características da avaliação formativa, cujo objetivo é acompanhar o ensino e aprendizagem em uma perspectiva de processo. O professor, na avaliação formativa, dedica maior atenção aos alunos, buscando melhor compreender o desenvolvimento de suas aprendizagens, tendo como referência o processo dos resultados obtidos, promovendo, assim, individualmente, as inferências necessárias ao real aprendizado do educando. A respeito, Perrenoud afirma:

A avaliação formal está, portanto, centrada essencial, direta e imediata sobre a gestão das aprendizagens dos alunos em sinal de um fazer pedagógico, sob a máxima de um contrato pedagógico, envolvendo o professor e alunos aos fins propostos conjuntamente (1999a, p. 89).

A visão sobre avaliação adotada pela maioria dos professores ainda preconiza a ideia de que avaliar é um meio pelo qual o aluno irá memorizar os conteúdos ministrados pelo professor para obter uma nota ou conceito que lhe classificará apto ou não à aprendizagem. Tal visão faz com que muitos professores cometam graves erros. Um deles é o de rotular o aluno como incapaz para aprender, levando-o muitas vezes a desistir da escola. Nesse caso a avaliação é considerada arma de punição e aponta na direção do fracasso escolar.

Praticar uma avaliação voltada para a aprendizagem requer entender que aprender não é só incorporar conhecimentos, mas construí-los e reconstruí-los a partir de outros conhecimentos, é peça chave entre professore e alunos rever acertos e erros. O erro deve ser visto como um excelente material na construção da aprendizagem, pois o mesmo revela as aprendizagens construídas e os caminhos que o aluno percorreu para construir suas hipóteses. Aponta caminhos para superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (2008, p. 51) diz que “é necessário desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos.” Isso significa perceber que cada aluno é sujeito da sua aprendizagem. Cada aluno percorre caminhos diferentes na construção do conhecimento, assim entende-se que cada aluno deve ser acompanhado individualmente na sua aprendizagem e, que as formas de ensinar devem ser diferenciadas e diversificadas.

É necessário que o professor crie um ambiente confortável para a construção da aprendizagem. Em vez de conceber o erro como algo negativo, deve considerá-lo como ponto de partida para auxiliar o aluno na aprendizagem. O erro deve encorajar a mudança, pois errando aprendemos. A esse respeito, Sanmartí (2009) assim se pronuncia:

Aprender não é apenas incorporar conhecimentos a uma mente vazia, mas sim reconstruí-los a partir de outros já conhecidos, revisando concepções iniciais e refazendo práticas. Einstein dizia que boa parte de seu trabalho consistia em detectar erros na resolução dos problemas e superá-los um a um (p. 42).

O professor deve se preocupar não com a nota, mas com o desenvolvimento da aprendizagem e com isso avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor. Deve conscientizar-se que a avaliação é um meio de acompanhamento, de ajuda e não forma de

controle, uma ação terminal. A mesma deve ter como foco central o acompanhamento sistemático da aprendizagem de forma processual.

1.5. Concepções e finalidades da Avaliação Educacional

Para estudar os conceitos e definições de avaliação é importante compreender o seu significado enquanto prática social no desenvolvimento e formação do aluno como sujeito da aprendizagem.

Romão (2011) refere-se que, (...) “quase todos os encontros com professores, bem como nos relatos de especialistas e pesquisadores da avaliação, constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado” (p. 42). Essa contradição, segundo o autor, é gerada pelo descompasso entre uma idealização das teorias progressistas de avaliação e a realidade cotidiana das escolas.

A avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se os conteúdos, objetivos, metodologia, recursos, procedimentos e técnicas de ensino utilizadas estão possibilitando a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a avaliação toma a dimensão de acompanhamento, como ato de reflexão do processo de ensino e aprendizagem, objetiva a evolução do processo enriquecida pelo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que levem a aprendizagem do aluno.

Por conseguinte, a avaliação é uma prática exigida à escola pela sociedade, ao longo de sua evolução, seus significados foram mudando para atender os objetivos da educação, ora em conceitos de enfoque dimensional de medida, ora para aspectos de julgamento ou juízo de valor, evoluindo para os aspectos de processo.

No entanto, de forma mais geral e atualizada, diz-se que a avaliação é um processo amplo e abrangente e não um simples ato de medir. Isso se deve ao fato de variarem seus procedimentos conforme as tendências de valoração que se acentuam em cada época e pelo avanço da ciência e tecnologia.

É fundamental que o professor procure ter clareza sobre as particularidades da avaliação e contribua para a superação das dificuldades que a mesma possa ocasionar, sem perder de vista sua função que é acompanhar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as diferentes formas de aprendizagem. A aprendizagem exige um confronto de ideias, atitudes, curiosidade, descoberta e associação. Portanto, avaliar

esse processo requer atitude de acompanhamento, de acolhimento, com vistas a resultados satisfatórios.

Para Romão (2011) diferentes perspectivas são observadas nas abordagens de ensino:

- Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos seus formuladores;
- Em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação;
- As tantas concepções de educação embora apresentando pequenas variações formais na sua substância podem ser agrupadas em um número menor de conjuntos. (p.56)

Assim, considerando-se a prática avaliativa como um dos elementos da ação pedagógica que se faz presente no dia a dia da sala de aula, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, apresentam-se alguns conceitos ou definições de avaliação, tomando-se como referência a visão de alguns autores que se dedicam ao estudo, com a intenção de perceber em suas definições as diferentes concepções de educação a que se destinam.

Observa-se nas definições ou conceitos expressos sobre a avaliação da aprendizagem pelos autores selecionados no Quadro 01, os seguintes pontos: os conceitos ou definições apresentam-se, em sua maioria, com a função da avaliação como processo, constatando-se a ênfase na aprendizagem do aluno e no caráter processual em detrimento de produto. Todavia, evidencia-se nas definições de Bradfield & Moredock (1963) e Bloom (et al), estudados e citados por Romão (2011), que o conceito de avaliação atribuídos por eles tem fortes marcas de classificação e exclusão, refletindo os propósitos da educação e, conseqüentemente, da avaliação a partir do contexto histórico em que se desenvolve. Esse ponto destaca-se e fundamenta-se nos pressupostos teóricos que embasam as concepções de educação de cada época e lugar.

Na definição de Luckesi, percebem-se três variáveis que o autor determina como fundamentais para que a ação avaliativa cumpra o seu papel. As três variáveis podem ser assim definidas:

1. Juízo de qualidade – é a afirmação ou negação feita sobre a qualidade do que é avaliado; (aspecto adjetivo)

2. Juízo de existência - referência aos dados empíricos da realidade; (aspecto substantivo);

3. Tomada de decisão - a partir das duas primeiras variáveis resultarão três possibilidades: continuar a situação como está; introduzir modificação e suprir a situação ou objeto. Segundo o autor “tomada de decisão significa decisão de intervir na realidade avaliada” (Luckesi, 2009, p.46).

Quadro 01: Conceitos de Avaliação

Autores	Ano e pág.	Definição ou Conceito
Furlan M. I. C	(2007, p.42)	“É necessário entender a avaliação como processo integrado com todas as outras atividades desenvolvidas pelo educando, as quais subsidiam sua aprendizagem”.
Luckesi, C. C.	(2008, nota 6, p.9)	“Avaliação da aprendizagem é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.
Hoffmann, J. M. L.	(2008, p.59)	“Avaliar em educação significa acompanhar (...) mudanças, ‘admirando’, aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento”.
Teixeira, J e Nunes L.	(2008, p.56)	“A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e analisada a partir da característica de cada um”
Romão, J. E.	(2011, p.64)	“(…) uma concepção dialética de educação e, consequentemente de avaliação parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida intervir nessa mesma realidade, de modo mais consciente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos”
Bradfiel & Moredock	(apud Romão, 2011, p.56)	“Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”.
Bloom (et al)	(apud Sant’Anna, 2009, p.29)	“Avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem”.
Rabelo, E. H.	(2009, p.81)	“A avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativos para ambos.
Sant’Anna	(2009, p.31)	“Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.
Demo, P. et al	(2008, p.42)	“Tendo em vista que a qualidade da aprendizagem somente se garante sob cuidados avaliativos permanentes e profundos (...) avaliação parte do compromisso com a aprendizagem do aluno”.

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados.

Um aspecto a destacar na avaliação da aprendizagem é que ela deve focar-se nos aspectos de heterogeneidade, considerando o aluno em suas singularidades e, portanto, respeitando seus limites e possibilidades de aprendizagem.

Pensando assim, ao planejar a avaliação é necessário o professor questionar-se:

- O que é importante que o aluno aprenda?
- Quais os critérios a serem estabelecidos?
- Quais os conhecimentos e habilidades a serem avaliados?
- Quais os conhecimentos a serem aplicados na resolução de um problema?

Estas e outras questões devem ser refletidas na busca de tornar a avaliação em possibilidade de conhecer a aprendizagem do aluno e indicar um caminho para superação dos obstáculos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Na concepção de Barlow M. (2007) é dar um retorno, um *feedback*, em resposta a uma tarefa em que o aluno é o autor. E neste cenário de construção, desconstrução e reconstrução, de acomodação e desacomodação para chegar a novas aprendizagens, o professor é o protagonista, condutor, mediador, não importa a adjetivação e sim seu papel de avaliador diante da produção do aluno.

Na concepção de Luckesi (2009), a avaliação numa pedagogia construtiva apresenta característica de processo e como tal não é classificatória. As proposições de avaliação da aprendizagem como processo apresentam-se como principal objetivo da análise avaliativa e não os seus resultados. Utilizam o diagnóstico da aprendizagem como pressuposto a ser criteriosamente avaliado, investe no processo.

Contudo, o sistema de ensino educacional mantém-se preso às amarras impostas pela classificação e seletividade, rotulações e práticas que remetem aos modelos tradicionais de provas e exames, ainda que sob o nome de avaliação.

A avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2010), possibilita investigar, mediar, aproximar hipóteses formuladas pelos alunos, provocá-los, perceber pontos de vistas para construir um caminho comum para o conhecimento científico. Pressupõe uma análise qualitativa, uma avaliação não de produto, mas do processo, realiza-se constantemente através de cadernos, observações do dia a dia, é teórica e usa registros.

Segundo a mesma autora, a avaliação mediadora passa por três princípios: o de investigação precoce, em que o professor faz provocações intelectuais significativas; o de provisoriedade, sem fazer juízos do aluno e; o da complementaridade, que complementa respostas velhas a um novo entendimento. Segundo Hoffmann, “cabe ao pesquisador descobrir o mundo, mas cabe ao avaliador torná-lo melhor” (p. 48). Nesse sentido, a mediação dá-se relacionando experiências passadas às futuras, relacionando propostas de aprendizagens a estruturas cognitivas do educando, organizando experiências, refletindo sobre o estudo, com participação ativa na solução de problemas, com a apreciação de valores e diferenças individuais. O educador toma consciência do estudante no alcance de metas individuais, promovendo interações a partir da curiosidade intelectual, originalidade, criatividade e confrontações.

Hoffmann, (2010) ensina que “(...) um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão” (p.78). Destaca ainda a importância da autoavaliação no processo ensino e aprendizagem. Segundo ela, o pensar, o repensar e o autoavaliar são essenciais a todo professor que almeja a construção da capacidade crítico-reflexivo em sua ação. Portanto, destaca-se a autoavaliação como fator importante na reflexão de todas as etapas de um processo ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2011), a verdadeira avaliação da aprendizagem escolar está alicerçada nos seguintes princípios:

- Acolhimento, no sentido aceitação do educando para proceder qualquer tipo de prática pedagógica;
- Diagnosticar, para constatar dados relevantes, essenciais para avaliar os objetivos pretendidos e definidos no planejamento de ensino, a partir de uma teoria pedagógica;
- Escolher instrumentos adequados ao tipo de conduta e de habilidades a serem avaliadas, adequados aos conteúdos e ao processo de aprendizagem;

Avaliar nesse sentido, implica orientação permanente para o desenvolvimento do educando como também atenção às circunstâncias em que ela acontece e aos seus resultados. A prática da avaliação para ser diagnóstica deve apontar as possibilidades de melhores caminhos para o professor e para os alunos, investir no processo para o alcance de resultados positivos.

Romão (2011), ao referir-se sobre os modelos de avaliação em suas instâncias máximas, os relaciona sempre à aprendizagem dos alunos. Encontra-se nos postulados de sua obra referências a Brandfiel e Moredock (1963), os quais entendem que os resultados através das notas obtidas pelos alunos, após submeterem-se a uma avaliação, devem ser utilizados não com fins classificatórios. Mas, isto sim, para identificar e conscientizar o aluno de possíveis dificuldades relativas à aprendizagem. Acreditam que, uma vez clarificada essa origem, o aluno contará com maiores subsídios para melhor direcionar esforços à superação, contando sempre com o auxílio do professor.

Para Haydt (2008), analisado também por Demo *et al* (2008), os fins avaliativos promovem as hipóteses que avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores, ou interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento, tendo por base normas ou critérios.

Segundo Vianna (apud. Hoffmann, 2008), a avaliação referenciada por critérios contempla a interpretação das respostas dos alunos às tarefas de aprendizagem, portanto contrapõem-se à teoria de medidas reverenciadas à norma. A finalidade da avaliação referenciada por critérios desempenha importante papel no acompanhamento do processo de construção do conhecimento.

Sempre com avanços, surgem novos pensadores, agregando conceitos e concepções que crescem ao processo avaliativo, significativas contribuições, a exemplo de Souza (2012). Essa autora afirma que a avaliação da aprendizagem “[...] tradicionalmente tem como alvo o julgamento (...) e a classificação do aluno e necessita ser redirecionada (...)” (p.46). Ressalta que a principal finalidade da avaliação é oferecer subsídios sobre os processos de ensino e aprendizagem para uma tomada de decisão.

Utilizando-se desse processo, o professor poderá tomar decisões de caráter interventivo ao ensino e a aprendizagem, como também relacionados ao planejamento de ensino e seus componentes. Ressalta-se que essa ação deverá ser coletivamente definida, com foco no comprometimento com a garantia de sucesso na aprendizagem dos alunos.

Neste momento cabe observar que, na visão de Souza (2012), avanços menos conservadores e mais democráticos também atribuem aos agentes do processo responsabilidades sobre os resultados avaliativos. “Demonstra, sim, preocupação com que o processo aponte aos professores a necessidade de intervir para assegurar ao aluno sua

real condição de aprendizagem. Por isso, promover a intervenção na caminhada significa lhe propiciar novas oportunidades de aprendizagem” (p. 14).

No entendimento de Souza (2012, p 21) para que “a avaliação não seja classificada como tradicional, é necessário, sobretudo, que seja instrumento de tomada de decisão dos agentes pedagógicos; como o trabalho destes se dá coletivamente, eles têm nisso condições de alterar o processo de avaliação”.

Na visão e finalidades defendidas por Sant’Anna (2009), também incorporadas por Demo (2009), a avaliação, em seu conjunto sistêmico e, sob uma óptica correlacional, postula comparar os conhecimentos efetivamente interiorizados pelo aluno com aqueles que ele, na concepção dos avaliadores, deveria ter aprendido. Assim, torna-se visível a identificação do quanto o aluno está tendo de aproveitamento, tendo como parâmetro de referência um padrão previamente estabelecido pelos professores responsáveis pelo processo. Desta forma, uma vez analisados os resultados avaliativos, advirão medidas mais coerentes e acertadas a serem tomadas sob condições mais conscientes e direcionadas ao foco interativo.

Nesse sentido, quanto mais plausíveis, mais se evidenciarão as possibilidades identificadoras do real aproveitamento pelos alunos dos conteúdos oferecidos, equiparando-se aos padrões preestabelecidos pelos professores responsáveis pelo processo. Ainda na visão de Sant’Anna (2009), “a avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir” (p. 23). E isso implica dizer, segundo a autora, que “(...) Avalia-se quando examinamos o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência, o que corresponde a uma produção com um mínimo de esforço” (p. 24).

Em detalhamento observa-se com distinção três premissas que podem ser abstraídas do conceito acima. A primeira identifica-se com o objetivo; a segunda volta-se para o processo e; a terceira direciona-se ao conteúdo. Não obstante, na primeira e terceira premissa observa-se uma herança altamente positivista, como também a validade, serve para reforçar a categoria que bem reflete o mundo capitalista, a eficiência. Esta perspectiva define a forma e mesmo o formato da avaliação, ressaltando e delimitando a mesma sob conceitos de estreitos vínculos com interesses hegemônicos da classe dominante.

Para Freitas *et al* (2009, p. 14), “Um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem”. Esta visão equivocada do processo avaliativo, segundo os autores, se faz acreditar que primeiro ocorre a aprendizagem e, finalmente, a verificação da aprendizagem. A distorção desse processo está ligada a não compreensão da avaliação como elemento integrador dos componentes do processo pedagógico.

Perrenoud (1999b) faz referência à necessidade de se construírem as competências desde a escola, de modo integrado e congruente. Segundo ele, de nada adianta avaliar e exigir esforços de forma unilateral, tornando o aluno objeto de um processo que depende de todos.

A constatação dessa premissa é observada no início dos anos 1970, quando novos instrumentos incorporaram-se à avaliação. Desde então, este importante componente do processo de ensino e aprendizagem passou a contar também com o estudo dos programas e currículos escolares, oferecendo à educação a imprescindível análise dos projetos e currículos sobre os conteúdos que estão sendo ministrados em sala de aula.

Em um período de 30 anos, observa-se a ocorrência de significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, embora ainda lentas. Os debates sobre avaliação e as críticas ao tecnicismo continuam avançando, entretanto, a avaliação continua nos anos de 2010 sendo utilizada com o sentido de prova, com o mesmo fim mensurativo e sob a mesma proposta de seleção e reprodução de conteúdos. O professor outorga-lhe plenos poderes e exclusividade sobre esse processo. Mister entender que existem duas vias distintas e distantes ao se tratar sobre avaliação: a teoria e a prática.

Ao contrário de uma avaliação tradicional, a prática da avaliação formativa leva professor e alunos a progredirem na busca de seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Um dos mais expressivos defensores da avaliação formativa, Perrenoud (1999 a) afirma ser a mesma importante para professor e alunos regularem os resultados que estão sendo obtidos no processo de ensino e aprendizagem, para tomar decisões em relação às dificuldades e na busca de soluções para a melhoria de seus desempenhos.

1.6. Modalidades e Funções da Avaliação

Na literatura sobre a avaliação, encontram-se denominados alguns modelos de avaliação, dentre os quais selecionou-se algumas formas mais frequentes de utilização e denominação teórica das modalidades ou modelos encontrados. São elas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Elas centram-se em momentos distintos do processo de ensino e aprendizagem, com objetivos e fins também próprios e distintos, voltados a um fazer avaliativo eficiente, proporcionando ao professor a visão de como utilizar os instrumentos avaliativos, com diferentes funções.

1.6.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica ou inicial: tem como função identificar o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontram, com o objetivo de tomar decisões ou escolher estratégias necessárias para o ensino e a aprendizagem. Essa avaliação detecta as capacidades ou necessidade que os alunos têm, possibilitando, desse modo, o estabelecimento de estratégias que melhor se adaptem ao processo de ensino. Também pode ser feita durante o processo, quando se deseja avaliar a aprendizagem dos alunos ou corrigir alguma distorção. Para Luckesi (2009), a avaliação diagnóstica identifica as necessidades de aprendizagem objetivando a escolha dos meios ou estratégias para alcançar esse objetivo.

Pode-se dizer que, a função de diagnóstico, antecede a elaboração de um planejamento ou projeto pedagógico, informa sobre o contexto em que o trabalho pedagógico vai se desenvolver, assim como os sujeitos que participarão desse trabalho. Portanto, fornece informações para uma tomada de decisão de acordo com os objetivos planejados; certifica os avanços e as dificuldades dos alunos, além de fornecer bases para o trabalho docente.

Na sua tese de maestria Soares, J. P. (2001) identifica a função diagnóstica como àquela que se caracteriza por diagnosticar as aprendizagens iniciais tanto em cursos, período letivo ou unidade de ensino, com o objetivo de constatar se os estudantes contam com domínio dos pré-requisitos, ou possuem conhecimentos e habilidades necessárias à interiorização de novas aprendizagens. Ainda, segundo a concepção da autora, essa avaliação é também utilizada para identificar antecipadamente eventuais dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem apontando possibilidades resolutivas.

1.6.2. A avaliação formativa

A avaliação formativa realiza-se ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, tem por objetivo acompanhar e analisar os pontos fortes e fracos desse processo para aperfeiçoá-los ou corrigi-los. Tem por função a informação sobre os processos de ensino e aprendizagem visando detectar as fragilidades e potencialidades dos mesmos. Oportuniza aos professores e alunos conhecerem os efeitos reais de seu desenvolvimento para uma tomada de decisão no alcance da aprendizagem. Entre as principais funções estão as de apoiar, orientar e reforçar a aprendizagem. Um dos pontos positivos dessa avaliação é permitir que o professor reveja, a qualquer momento, sua ação pedagógica. Para Teixeira J. e Nunes L. (2008), a avaliação formativa se estabelece quando:

o educador assume uma atitude dialógica e problematizadora, democratizando as ideias (sic) e criando no coletivo, assume como instrumento de avaliação uma prática formadora, voltada para tomadas de decisões. São decisões que implicam de fazer quando agente dinamizador do processo. Avaliar passa a ser muito mais que selecionar e hierarquizar alunos. Rever e redirecionar sua prática para aprimorar o trabalho dos mesmos está além de escolher bons ou maus alunos, requer inquietação, conhecimento e pensamento crítico para ajudar no trabalho de todos (pp. 126-127).

A avaliação formativa com função de controle é realizada no decorrer do semestre, do curso ou período letivo, com a finalidade de verificar se os objetivos inicialmente previstos estão sendo atingidos, ou seja, a delimitação do que está sendo alcançado no curso das atividades determina as respectivas etapas da aprendizagem. Na avaliação formativa, o aluno toma conhecimento de seus erros e acertos, possibilitando-lhe redimensionar e mesmo redirecionar seu estudo e necessidades, com a devida orientação dos professores. A avaliação formativa assume um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem, o de controle de qualidade, assegurando que os subsequentes ciclos de ensino ocorram em bons níveis, com perspectivas de ampliação de conhecimentos.

1.6.3. A avaliação somativa

A avaliação somativa centra-se nos resultados da aprendizagem no sentido de promover ou classificar os alunos. Seus resultados consistem na classificação dos alunos em correspondência ao nível de aproveitamento previamente estabelecidos. Trindade, R. e Cosme A. (2010) assim se referem à avaliação somativa:

Estamos perante uma concepção de educação que, ao assumir uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, tende a valorizar, sobretudo, a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, por meio da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade padronizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a aprender (p.30).

A avaliação, somativa tem função classificatória, pois se realiza-se ao término de um curso, período letivo ou unidade de ensino, consistindo na classificação dos alunos em correspondência ao nível de aproveitamento previamente estabelecido, sendo utilizados os resultados, comumente, à promoção de uma série para outra ou de um grau para outro, ou classificando os alunos em aprovados e reprovados.

Na concepção de Libâneo (2009), a avaliação cumpre as seguintes funções: pedagógica, didática, de diagnóstico e também de controle. A função de controle, segundo ele, diz respeito ao meio e à frequência das verificações de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Na função pedagógica, a avaliação sistematiza os resultados do processo de ensino e aprendizagem; na função didática, ela serve como instrumento de assimilação de conteúdos.

A função diagnóstica antecede as demais funções e informa o contexto em que o trabalho pedagógico irá se desenvolver. Fornece informações sobre o processo de aprendizagem ao professor que se certifica das possibilidades e dificuldades durante o processo para uma tomada de decisão.

No desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem o professor vai percebendo como cada aluno aprende e, portanto, a avaliação com função de controle verifica a qualidade dos resultados deste processo e, a partir das informações adquiridas, busca meios para alimentar e retroalimentar o processo.

Na função integrativa, segundo Sant'Anna (2009), a educação busca tornar as pessoas semelhantes em ideias, valores e linguagem, ajustamento social e intelectual, unificando e dando coesão ao grupo.

A função diferenciada, segundo a mesma autora, visa salientar as diferenças individuais, preparar as pessoas segundo suas competências particulares, formando-as para profissões e atividades específicas de acordo com suas habilidades e competências.

É interessante observar o conjunto das funções da avaliação da aprendizagem, pois as mesmas constituem-se em premissas fundamentais para a melhor compreensão e aplicação dos instrumentos avaliativos no processo ensino e aprendizagem. A análise das funções em separado responde somente a um aspecto didático metodológico, com o objetivo de compreender a essência de cada uma. Na prática didático-pedagógica, as funções se interrelacionam formando um todo, compõe um conjunto único.

De acordo com Ferreira (2009), Bloom classificou a avaliação em três modalidades, a saber: diagnóstica, formativa e somativa.

No meio educacional, a classificação de Bloom é amplamente difundida para elucidar as funções de avaliação.

No quadro nº 02, apresenta-se um esboço das funções, modalidades, propósitos e época a serem realizadas as avaliações, de acordo com seus propósitos ou funções e a partir dos pressupostos dos teóricos apresentados nesta tese.

Quadro 02: Funções da Avaliação

Função	Modalidades	Propósitos	Quando Ocorre
Diagnosticar	Diagnóstica	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.	Início do ano, semestre, ou de uma unidade de ensino.
Controlar	Formativa	Informar professor e alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem possibilitando reformulações e ajustes durante o processo.	Ao longo do ano ou semestre letivo.
Classificar	Somativa	Classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um semestre, ano ou curso.

Fonte: Elaboração própria de acordo com os pressupostos teóricos de Haydt (2008); Teixeira e Nunes (2008) e Sant'Anna (2009).

Em relação às funções específicas da avaliação, observa-se propósitos facilitadores do diagnóstico, objetivando melhorar a aprendizagem e o ensino; estabelecer situações individuais de aprendizagem; interpretar os resultados de avaliação e classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento. Essas funções cumprem objetivos diretamente relacionados às funções da educação, visto que servem a propósitos ou funções de integrar, diferenciar, classificar e selecionar pessoas.

Ao se conceber a avaliação da aprendizagem como formativa, entende-se como fundamental na prática avaliativa a análise e observação dos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque se vincula à concepção de educação transformadora que permite ao professor e aos alunos reconhecerem suas potencialidades e fragilidades para o ajuste desses processos de forma qualitativa. Nessa concepção, considera-se a avaliação como análise e revisão dos processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva de mudar e organizar a avaliação de forma a atender a aprendizagem do aluno.

A avaliação, em seus denominados tipos e funções: diagnóstica, formativa e somativa, compõem um conjunto único, sistêmico em que essas variantes encontram-se intimamente relacionadas entre si. Por conseguinte, o melhor aproveitamento de seus resultados ocorre quando utilizada com o fim de verificação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

1.7. Críticas à Avaliação como Instrumento de Mensuração

Na década de 1970, intensificam-se as críticas ao tecnicismo e à utilização da avaliação como mero instrumento mensurativo da aprendizagem. Reduccionismo este que reúne centenas de críticos e contrários, todos voltados a uma tendência mais ampla, redimensionativa e (re) direcionada das propostas e fins da avaliação, descaracterizam a sua função seletiva, eliminatória e excludente.

Essas críticas surgem nos Estados Unidos. De acordo com Sant’Anna (2009), foram os estudos de Scriven (1977), Stufflebeam (1971), Parlett (1977) e Stake (1977), dentre outros autores, que trouxeram novas e decisivas teorias que culminam em práticas avaliativas de maior sentido e apreciação qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se, a partir desse novo momento, grande avanço às práticas avaliativas.

No campo da educação, a avaliação reafirma muitas vezes a tradição histórica de regulação, hierarquização e seleção. Observa-se, entretanto, a forma crítica como alguns autores denunciam o uso abusivo da avaliação seja no âmbito das salas de aula, seja nos domínios mais amplos da esfera educacional.

Autores como Hoffmann (2011); Romão (2011); Luckesi (2011); Ferreira (2009), Demo (2009), dentre outros, expressam em suas obras o descontentamento com o fazer avaliativo nos modelos autoritários, como são empregados em quase a totalidade das escolas e universidades ao redor do mundo. Defendem uma posição dialógica, mediadora, libertadora e emancipadora da avaliação em detrimento de uma prática excludente, são a favor de uma prática de avaliação como processo, ou seja, de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Hoffmann J. (2008) expõe os princípios de uma avaliação como mediação. Para ela, o sentido universal do termo mediação é “intervenção, intercessão, intermediação” (p. 17).

Neste sentido, a avaliação mediadora se contrapõe ao tecnicismo na medida em que ela se faz presente entre uma etapa e outra da construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção de um saber enriquecido e complementado; enquanto no tecnicismo o aluno é ensinado somente a reproduzir ideias prontas e acabadas.

Além de Hoffmann (2008), com sua proposta de avaliação mediadora, destaca-se Luckesi (2011) que clarifica a avaliação como um ato amoroso, apresentando a avaliação sob uma concepção reflexiva, centralizada no processo e em oposição à avaliação

direcionada por uma “pedagogia do exame”, que tem como objetivo classificar o desempenho do aluno (p.168).

Segundo Romão (2011), ao contrário do tecnicismo, a escola cidadã, pela qual se desenvolve a concepção de educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediada pelo diálogo entre educador e educando. Se na concepção tecnicista de educação se preconiza a permanência, o estático, o existente e o produto, em contraposição a educação libertadora enfatiza a mudança, a dinâmica, o desejado e o processo.

Contrapondo-se ao tecnicismo em educação, Ferreira (2009) e Gadotti (2010) argumentam que a avaliação classificatória, além de fragmentada, caracteriza-se por momentos estanques, desvinculados do processo de ensino e aprendizagem, podendo, por isso, ser considerada uma violência ao direito de todos a uma Educação Básica de qualidade.

A superação das dificuldades que envolvem a prática avaliativa só acontecerá de fato a partir do momento em que o professor passar a refletir sobre sua verdadeira função no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, haja vista seu caráter como parte integrante desse processo.

De tal modo a visão de diagnóstico possibilitará ao professor e alunos verificarem a presença ou ausência dos conhecimentos prévios, detectando avanços ou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva formativa e mediadora, a função da avaliação será de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com o compromisso de fazê-lo de modo cuidadoso e permanente, a fim de orientar e reorientar o processo.

Assim sendo, a negação da avaliação com caráter mensurativo incluirá a aceitação de um novo sentido dessa prática, reconhecendo-lhe o caráter de processo e sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, negando a concepção tradicional de educação e pautando-se em uma proposta pedagógica de construção do conhecimento, de acompanhamento, de diálogo, de orientação e (re) orientação do processo.

Segundo Luckesi (2007) a avaliação “(...) será, portanto, um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando” (p.33).

1.8. Propostas Avaliativas de Caráter Formativo

As propostas avaliativas de caráter formativo centram-se no acompanhamento do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Por essa perspectiva, a avaliação é entendida como processo e analisada de acordo com as características individuais dos alunos. Entretanto, observa-se a preocupação no estabelecimento de critérios avaliativos prévios.

Segundo Hoffmann (2008) as medidas referenciadas por critério desempenham um papel significativo no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. A avaliação é realizada tomando como pressuposto a interpretação das dificuldades individuais dos alunos. Portanto, contrapõem-se à teoria de medidas reverenciadas à norma que tem como objetivo cumprir uma exigência burocrática, a nota.

Nesta concepção as aprendizagens individuais são respeitadas e desempenham um papel de grande importância na aprendizagem, visto que, os erros não são punidos e, sim, entendidos como sinalizadores para uma tomada de decisão frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Para além da perspectiva técnica da avaliação, Klein L. (2007) afirma: “a avaliação é uma atividade humana na qual as subjetividades dos avaliados e dos avaliadores interagem” (p. 123). Entende-se, dessa feita, a necessidade de mudança do enfoque da avaliação no sentido de servir como meio de acompanhamento do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, objetivando uma intervenção na realidade.

Nesse sentido, salienta-se o papel do professor e sua postura didática diante da ação pedagógica. Os resultados da avaliação, tendo em vista atender as reais necessidades dos alunos, devem servir de base ao professor no que se refere às aprendizagens dos alunos, objetivando um processo de ensino e aprendizagem exequível com os fins da educação.

Consoante a este pensamento, a avaliação deixa de exercer caráter autoritário e meritocrático, de julgamento de erros e acertos, passando a exercer sua função de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Na concepção de caráter formativo, a avaliação, como parte integrante dos componentes do planejamento, indicará as fragilidades e potencialidades tanto do professor como do aluno, objetivando uma mudança qualitativa no processo.

As pesquisas de Demo *et al.* (2008), Sobrinho (2009) e Luckesi (2012) denunciam o caráter da avaliação como instrumento de poder. Enfatizam a dimensão política da avaliação e sua historicidade, bem como seu caráter mediador na relação ensino e aprendizagem, democratizando, em suas contribuições, o processo educacional.

Evoluindo para uma concepção mais qualitativa, e consequentemente transformadora de avaliação, esta passa a ser concebida de forma contextualizada, sob máximas socioculturais e históricas, situando-se como uma prática avaliativa que reflete posicionamentos com ampliação da consciência e, por conseguinte, como prática social.

Destaca-se na concepção de caráter autoritário, entre outros recursos, a imposição do medo como atributo à aprendizagem. Esta prática, utilizada por professores sob a alegação de meio eficaz da aprendizagem, privilegia o exame como forma seletiva, classificatória e discriminativa, rotulando e enquadrando o ser e o conhecimento a uma concepção de algo pronto e acabado. Nesse sentido, a pressão e o autoritarismo acabam por gerar sentimentos de repressão e medo indiscriminados durante e ao término dos períodos avaliativos, quando a tensão, insegurança e o agigantamento do medo redobram-se, por ocasião dos exames.

O século XX, em seus anos iniciais, segundo Luckesi (2008), traz importante elemento à humanização da abordagem no processo ensino e aprendizagem, propondo ser papel do professor levar o conceito avaliativo a instâncias humanizadas, assim, a finalidade dos instrumentos encontra-se em avaliar a aprendizagem e não mais examinar o aluno.

Em consonância com este progresso, ganham espaço os conhecimentos prévios do aluno no âmbito escolar, acompanhados de suas aptidões. Nas observações desse estudioso, o ato de examinar apresenta-se pontual, seletivo e classificatório, atribuindo e depositando no aluno incompetências e incapacidades frente ao fracasso educacional.

No processo avaliativo, destaca-se a visão de acompanhamento no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que norteiam o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, avaliar significa acompanhar, emitir um juízo de valor sobre a realidade que se apresenta tomar uma decisão que se sustenta na ação, reflexão e ação no processo.

Apesar de sua complexidade, o ato de avaliar a aprendizagem será sempre necessário, por isso é preciso que o professor esteja preparado para desempenhar bem seu papel enquanto avaliador. É imprescindível que este compreenda que a avaliação deve servir para ajudar o educando a crescer, a aprender e a construir o conhecimento. Daí a importância do professor se utilizar da avaliação diagnóstica, contínua e formativa, visando uma aprendizagem satisfatória, de modo que o aluno possa utilizar os resultados da avaliação para fazer uma autoavaliação de seu desempenho.

A avaliação formativa coloca em evidência a importância de o professor utilizá-la para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Isso implica dizer que o professor deve fazer da avaliação um instrumento fundamental no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Se a avaliação não for colocada a serviço da aprendizagem, exercerá um papel contrário: promover o fracasso escolar.

1.9. Instrumentos e Critérios de Avaliação

Como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1.996), no artigo 24, inciso V, “devemos buscar razões pelas quais mensuramos a quantidade e a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Por isso, ao se pensar em avaliação da aprendizagem, não é possível apenas deter-se em instrumentos como testes e provas, e na aferição de resultados em forma de números, sem considerar a trajetória do aluno no percurso do seu processo de aprendizagem, pois assim procedendo, se pauta a avaliação em princípios memorísticos, mecânicos e repetitivos.

Os instrumentos de avaliação fundamentam o processo avaliativo e necessitam de questionamentos não só quanto a sua elaboração, mas também quanto a sua coerência e adequabilidade, com os objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem, de modo que possibilite processos reflexivos sobre esses processos.

Avaliar exige definição dos objetivos de aprendizagem, dos critérios de avaliação, para, em seguida, ser determinado os procedimentos pelos quais o processo será realizado. Para tanto é necessário o uso correto de estratégias e instrumentos avaliativos. Para Cordeiro (2007) o conjunto de práticas avaliativas deve atender os objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem e, para tanto a escolha dos instrumentos de avaliação deve ser coerente com os objetivos traçados no projeto pedagógico e no plano de ensino.

Concomitante a essa ideia, Sanmartí (2009) posiciona-se:

É necessário diversificar os instrumentos de avaliação. Qualquer aprendizagem contempla diferentes tipos de objetivos, é preciso que os instrumentos de captação da informação sejam múltiplos e variados. As estratégias para analisar os dados e promover a regulação devem favorecer a autonomia dos alunos (p. 95).

Nesta direção faz-se necessário entender que o processo de ensino e aprendizagem mostra-se complexo, portanto deve contemplar diversos objetivos educacionais, assim como deve ser determinadas diferentes formas e procedimentos empregados para avaliar esse processo.

A avaliação é o termômetro do ensino e da aprendizagem, portanto os instrumentos avaliativos devem ser escolhidos em função dos objetivos de ensino e aprendizagem, com o propósito de verificar e acompanhar o conhecimento adquirido, visando ampliar as aprendizagens e corrigir as possíveis falhas no processo.

A avaliação tem como função social a aprendizagem e os instrumentos de avaliação são subsidiários dessa prática. Portanto toda a avaliação deve ter como função explicitar o processo de construção da aprendizagem. Os caminhos percorridos pelo aluno na resolução de problemas e das dificuldades encontradas no processo servem como informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim os instrumentos de avaliação são meios para subsidiar esses processos.

Segundo Depresbíteres L. e Tavares, M. R. (2009), diversificar os instrumentos de avaliação constituem a perspectiva de um trabalho de análise mais profunda da aprendizagem, pois uma única forma de avaliação não oportuniza um olhar mais atento sobre os diferentes modos do aluno expressar seu processo de construção do conhecimento.

Os instrumentos de avaliação devem se constituir em meios para acompanhar as diferentes finalidades do processo de ensino e aprendizagem. Os diferentes tipos de avaliação distinguem-se pelos objetivos que se propõem e não pelos instrumentos avaliativos em si. Assim sendo a ideia é não conceber os instrumentos de avaliação como produtos pontuais de avaliação, mas meios que podem ser úteis em diferentes momentos de

aprendizagem e para diferentes propósitos. As decisões tomadas em relação aos resultados da avaliação é que tornam seus objetivos diferenciados, principalmente quando voltados para aspectos mais abrangentes da aprendizagem como a capacidade de reflexão, análise e síntese.

Os instrumentos ou estratégias de avaliação devem ser entendidos como ferramentas que possibilitam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, sejam eles questionários, pesquisas, diários de classe, diários de bordo, portfólio, prova oral, prova escrita, estudo de caso, estudo dirigido, seminários, projetos didáticos, etc. Por conseguinte, precisam ser planejados e elaborados considerando-se a série, curso, disciplina, conteúdos, objetivos, aspectos que variam de acordo com as competências, conhecimentos e habilidades a serem mobilizadas no processo.

Ao optar por um determinado instrumento de avaliação, o professor deve considerar as condições objetivas de trabalho, ter conhecimento e compreensão do instrumento para proceder a sua elaboração, aplicação e orientação dos alunos.

Sem dúvida, a avaliação serve para a melhoria das ações do aluno e do professor. Para o professor, possibilita realizar os ajustes necessários à aprendizagem, conhecer seus alunos, refletir sobre a forma de melhor ensinar. Ao aluno, propicia verificar suas fragilidades e potencialidades diante da aprendizagem, como também possibilita refletir, orientar e reorientar o processo.

Na concepção de avaliação como processo o que deve predominar é a utilização de instrumentos avaliativos que levem o aluno a pensar, a questionar-se, a criticar ideias, a resolver problemas.

As avaliações de caráter pontual com a utilização das chamadas questões objetivas em testes ou provas, objetivam uma única resposta diante de várias alternativas apresentadas, portanto a opinião do avaliado e sua interpretação não interferem nos resultados da questão. Constata-se nesse modelo de avaliação a não identificação do percurso da aprendizagem do aluno, devido ser essa concepção embasada na teoria da aprendizagem comportamentalista, segundo a qual os estímulos externos modelam e controlam as ações do sujeito.

Assim nesse modelo de teoria, a aprendizagem não está preocupada com as aprendizagens individuais do sujeito de aprendizagem e, sim, com o que as respostas prontas e acabadas, o que determina é o produto e não o processo.

Em outra dimensão, a concepção cognitivista considera a aprendizagem como processo de aquisição do conhecimento que envolve certas estruturas mentais complexas e mecanismos de caráter interno. Sua preocupação centra-se na individualidade das aprendizagens, ou seja, como cada sujeito pensa e elabora seu pensamento. Outro fator necessário e importante para o aprendizado são as relações sociais, as aprendizagens são construídas nas interações que estabelecem com outros indivíduos.

Percebe-se que não existe uma única linha de pensamento que englobe a teoria cognitivista, pois muitos são os teóricos que embasam seus estudos nas concepções de aprendizagem cognitivista. Verifica-se nas diferentes propostas que compõem este paradigma de aprendizagem que a concepção da conduta e do comportamento humano é pautada a partir das representações provenientes da mente humana e dos processos que transformam ou manipulam estas representações (Portilho, 2009).

Para Vygotsky, segundo Oliveira M. (2007) e Rego (2008) representante da teoria histórico cultural, toda a aprendizagem é proveniente da interação social, das relações com o mundo externo e da interiorização dos sistemas de signos produzidos culturalmente. Para ele, o nível de desenvolvimento não determina a aprendizagem, mas o ensino e a aprendizagem é que possibilita o desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de fazer sem a colaboração de outros. Na concepção de Vygotsky as relações entre desenvolvimento e aprendizado ocupam lugar de destaque em sua obra.

Seus estudos apresentam dois níveis de desenvolvimento a considerar quando se trata de aprendizagem: o primeiro se refere ao desenvolvimento real, que envolve as conquistas ou aprendizagens efetivadas e consolidadas na criança, e são resultantes de certos ciclos de desenvolvimento, ou seja, o que ela já aprendeu, domina e consegue realizar de forme independente, sem a ajuda de alguém mais experiente; o outro se denomina desenvolvimento potencial e relaciona-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha com a ajuda de pessoas mais experientes. Já que o desenvolvimento não acontece por antecipação, esta aprendizagem caracteriza-se pela interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas.

Não obstante, na visão tradicional de educação, o compromisso da escola é com a transmissão da cultura e da modelagem comportamental da criança, opondo-se a concepção de aprendizagem concebida por Vygotsky.

Assim, de acordo com a concepção tradicional, tudo que se relaciona ao processo docente educativo e ao processo ensino aprendizagem não precisa ter nenhuma relação com o cotidiano, vivências e realidades sociais do aluno, tudo está sob o domínio do autoritarismo da escola e do professor.

Opondo-se à concepção tradicional de educação, surge a concepção transformadora de educação em que se aportam vários teóricos em sua defesa. Por exemplo, nos postulados de Vygotsky, defensor da concepção interacionista de aprendizagem, a origem e a evolução do psiquismo humano são explicadas e entendidas a partir das relações entre indivíduo e o contexto cultural e social, aportes importantes para a aprendizagem. Para Rego, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento (Rego, 2008).

Resumidamente, pode-se fazer uma breve síntese das teorias psicológicas sobre a constituição do psiquismo humano e suas implicações no contexto educacional. Assim sendo, temos o inatismo e o ambientalismo que seguem tendências diferenciadas na explicação da aprendizagem e desenvolvimento humano, atendendo cada uma ao momento e contexto sócio-histórico em que foi formulada. No inatismo, as capacidades básicas de cada ser humano já nascem prontas, como personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar, de conhecer, ou seja, os fatores hereditários e maturacionais definem a constituição do ser humano e sua aprendizagem. O desenvolvimento se constitui como fator essencial para a aprendizagem. Portanto, os processos de ensino acontecem quando a criança está pronta para aprender, nesse caso, o desempenho do aluno é fruto de suas capacidades inatas.

A corrente ambientalista inspirada na filosofia positivista atribui ao ambiente à constituição das características humanas e a aprendizagem é determinada por fatores externos ao indivíduo. Assim, desenvolvimento e aprendizagem completam-se e ocorrem simultaneamente. As práticas pedagógicas oriundas da corrente ambientalista inspiram diferentes tendências que se manifestam na prática escolar, assumindo, por vezes, objetivos antagônicos que variam entre o paradigma assistencialista, conservador, diretivista,

tecnicista, espontaneísta, todos eles supervalorizando o papel da escola e do ensino na transmissão dos conteúdos culturalmente elaborados pela humanidade.

Nessa perspectiva as duas tendências, embora distintas e pautadas em pressupostos epistemológicos diferentes, são utilizadas para se fazer as seguintes constatações: ambas excluem as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança; tem em comum o espontaneísmo pedagógico embora se fundamentem em pressupostos diferenciados - razões inatas ou adquiridas; ambas explicam o desempenho do aluno, na escola, como resultado de suas características individuais, da educação familiar e de fatores sócio econômicos, ou seja, se justificam à medida que reforçam a ideia de um determinismo prévio; excluem a escola de seu papel social frente as exigências do mundo em transformação.

Em contrapartida a abordagem sociointeracionista de Vygotsky nega os modelos baseados na concepção inatista e ambientalista e enfatiza a abordagem interacionista como forma de entender a origem e a evolução do psiquismo humano. Portanto, expõe outra maneira de explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para ele, a aprendizagem é construída na interação do ser humano com o meio social e cultural desde o nascimento. Isso significa que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir das interações sociais realizadas com os indivíduos da sua espécie.

Segundo Rego (2008), Oliveira (2009) e Portilho (2009), os postulados de Vygotsky significam uma grande contribuição para a área da educação, apesar de não ser possível encontrar em suas teses soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana.

Ressalta-se que nas ideias postuladas por Vygotsky, encontram-se questionamentos e diretrizes essenciais ao plano pedagógico, pois suas ideias consideram o indivíduo como sujeito ativo na relação com o mundo e com a aprendizagem.

A escola deve ser considerada por excelência um lugar de aprendizagem e, por isso, as atividades desenvolvidas devem ser sistematizadas com a intenção de alcançar a aprendizagem e a transformação social. Assim, deve-se entender que somente a frequência do aluno à escola não garante a apropriação dos saberes necessários a sua formação como cidadão. Mas, entre outros fatores, deve-se atentar para aspectos sociais, políticos e

econômicos que permeiam o contexto educacional. Assim, partindo da concepção de que o homem é produtor de conhecimento e sujeito ativo da sua aprendizagem, os instrumentos de avaliação devem objetivar e avaliar o desenvolvimento do aluno nas suas diferentes situações de aprendizagem. Para tanto, o planejamento do professor deve estar voltado para os conteúdos ensinados, os objetivos de ensino e a aprendizagem, tempo, condições objetivas e subjetivas de trabalho. Portanto, os meios de avaliação devem objetivar o acompanhamento do processo de ensino e da aprendizagem, visando aspectos que estimulem a reflexão, criatividade, produtividade e autoavaliação. Além disso, faz-se necessário o emprego de procedimentos avaliativos variados que se mostrem adequados a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante alunos e professores discutirem e optarem pela construção de instrumentos avaliativos adequados, que objetivem caminhar na direção da manifestação das reais aprendizagens e dificuldades obtidas. Isso significa tentar modificar as práticas avaliativas e introduzir instrumentos de avaliação que permitam a cada um dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem definir a avaliação necessária de seu percurso. Essa postura permite a reorientação do processo, indispensável no sentido de melhorar a qualidade do trabalho realizado e dos esforços despendidos para ensinar e aprender.

A sugestão de instrumentos e técnicas de avaliação diversificadas não faz nenhuma apologia à extinção de provas ou exames, mas sugere que os mesmos não sejam os únicos instrumentos a fazer parte do processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos alunos (Veiga, I. P. 2009).

Referindo-se a instrumentos de avaliação, é imperioso rever a prática avaliativa no sentido de não a tornar como momento pontual e de controle, desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da avaliação não devem ser analisados independentes do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, se o seu objetivo é a verificação e acompanhamento destes processos, devem centrar-se no seu desenvolvimento de forma qualitativa.

Depresbiteres (2009) afirma que os instrumentos de avaliação deveriam ser construídos de modo a favorecer não só a correção ou incorreção das respostas, mas para proporcionar informações como os alunos chegaram à construção das respostas dadas, ou seja, qual o caminho percorrido e os conteúdos selecionados para resolver uma

determinada situação, exercício ou problema. Nesse sentido, as questões formuladas devem ser desafiadoras de um pensar crítico que exija levantamento e comprovação de hipóteses, requer a utilização de estratégias, técnicas e habilidades previamente exercitadas, assim será útil para o professor, pois fica sabendo como o aluno está utilizando as funções cognitivas e, para o aluno, que aprimora e desafia sua forma de pensar.

As práticas avaliativas devem obedecer a critérios cujo fim possibilita servir de guia para o professor e os alunos no acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, uma prática avaliativa com funções diagnóstica, formativa e mediadora deve ser compartilhada e levar em conta os critérios de avaliação.

De maneira geral, pode-se dizer que os critérios de avaliação são princípios que se tomam como referência para julgar alguma coisa. Por conseguinte, a interpretação dos resultados de avaliação baseados em critérios devem ser estabelecidos considerando-se o tipo de avaliação a ser seguido.

Tomando-se como referência a avaliação diagnóstica, os critérios devem ser estabelecidos para verificar a presença ou não de conhecimentos prévios, ou seja, as falhas, desvios, e dificuldades para redirecionamento do processo.

Na avaliação formativa, os critérios de avaliação devem centrar-se no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem para uma tomada de decisão quanto aos processos de aprendizagem dos alunos, como também no direcionamento de outras formas de ensinar.

A avaliação somativa tem como propósito um caráter mais final com relação à função das outras duas avaliações citadas, cuja finalidade é verificar um conjunto de conhecimentos desenvolvidos em um determinado período de tempo como um bimestre ou semestre. Dessa forma, os critérios de avaliação devem considerar o alcance desses objetivos.

A avaliação referenciada em critérios leva em conta as aprendizagens individuais, baseia-se no processo e não no produto. Isto é, os resultados são verificados em prol de acompanhar o progresso do aluno e a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, tomam-se como referência os objetivos e os critérios de avaliação, que devem ser justos para provocar mudanças no comportamento e estar ao alcance da aprendizagem dos alunos.

Segundo Haydt (2008), para julgar a qualidade de um instrumento de medida, os especialistas em mensuração consideram como critérios básicos a validade e a fidedignidade, além da objetividade e da praticidade. Alerta que a validade não é uma característica geral, nem absoluta do instrumento avaliativo, pois a validade da medida é a adequação de um instrumento de acordo com os seus objetivos e propósitos. Em termos gerais, a validade em relação ao instrumento avaliativo vincula-se ao seu objetivo em termos específicos.

A fidedignidade deve ser tomada em relação a elaboração de um instrumento avaliativo, contribuindo para evitar a ambiguidade de questões, a imprecisão na linguagem e questões de difícil compreensão.

Nesse processo, os instrumentos de avaliação servirão de recursos para atingir os objetivos de aprendizagem, pois se constituem como meios de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, acredita-se no portfólio como um dos instrumentos de avaliação a proporcionar uma (re) alimentação ao processo de ensino e aprendizagem, considerando-se que a avaliação serve para acompanhar o processo e tomar decisões sobre ele. Também se acredita, dentre outros aspectos, ser o portfólio, no campo do ensino e aprendizagem, um dos instrumentos a proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico (Villas Boas, 2008).

Ainda, os trabalhos de pesquisas desenvolvidas podem conter as anotações de aula, produções orais e escritas de forma crítica e refletiva, a análise e síntese, considerando como centro do processo de aprendizagem, o aluno. Encontram-se na literatura, em pesquisas de psicólogos contemporâneos como Vygotsky, Luria e Bruner, revelações de que as funções cognitivas, como a análise e a síntese, desenvolvem-se com o apoio do sistema verbal, particularmente com a linguagem escrita (Coll *et. al*, 2009).

Nesse sentido, observa-se que o portfólio como instrumento avaliativo coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, possibilitando ao professor uma análise mais atenta das singularidades e o grau de desenvolvimento de cada aluno.

Nessa possibilidade o portfólio contribui positivamente para o desenvolvimento de habilidades da escrita como também para acompanhar as evidências dos talentos, esforços, ideias, criatividade e êxitos dos alunos.

Na avaliação baseada em critérios, o significado da nota está relacionado com a aprendizagem de cada aluno em relação aos objetivos e conteúdos desenvolvidos, assim como sua relação com as demais áreas do conhecimento, numa perspectiva de garantir aos alunos e professor uma análise de seus desempenhos. Dessa forma, a orientação mais precisa do processo de ensino e aprendizagem são os aspectos a serem melhorados.

Na avaliação baseada em normas, relaciona-se o desempenho do aluno ao grupo de alunos. Segundo o padrão de relatividade, o significado da nota é definido de acordo com a média do grupo e não com as aprendizagens individuais.

1.10. Prática Avaliativa e seus Paradigmas

A avaliação educacional segue paradigmas que se direcionam à conservação ou à transformação da realidade (Luckesi, 2008), devendo-se, por isso, questionar a quem serve a avaliação educacional. De maneira geral, a avaliação atende a interesses antagônicos, de um lado com caráter punitivo e classificatório, de outro lado, na perspectiva formativa, como integradora do processo de ensino e aprendizagem, sem mencionar que são muitos os contextos pedagógicos e intenções constitutivas no cenário da prática de avaliação educacional.

A avaliação educacional brasileira surgiu sob um paradigma hegemônico, de tradições introduzidas pelos jesuítas nos anos de 1549, sob o comando do primeiro governador geral Tomé de Souza, retratava o contexto da época à mercê de processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, berço onde se desenvolveu as práticas avaliativas tradicionais, refletindo os interesses da classe dominante.

Luckesi (2009), ao analisar a pedagogia instituída pelos jesuítas, destaca:

nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (...) tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente (p.22).

Essa passagem retrata a avaliação ao longo do tempo, demonstra que seus objetivos e modalidades de verificação da aprendizagem são variados. A citação revela, ainda, que sua função e momentos solenes. Não raro os alunos eram submetidos a constrangimentos e exposições perante as práticas avaliativas através de bancas examinadoras e os resultados eram divulgados até mesmo em sessão pública.

O autor informa que a avaliação era utilizada com o fim de submeter os alunos ao rigor das provas e exames, como meio para manter os alunos concentrados às atividades escolares e com poder para aprová-lo ou não (Luckesi, 2009).

A avaliação seguia formas rígidas de um ensino em que o professor era considerado como autêntico intelectual e o aluno como depósito do saber. A verdade absoluta era traduzida nas palavras do professor, assim como seu posicionamento na sociedade era cobiçado por todos. Moral, intelectual e socialmente, o professor estava acima de qualquer dúvida.

A literatura atual embasa-se na busca de uma forma mais digna e humana para a prática avaliativa, o diálogo manifesta-se como salutar para a resolução de problemas, negando o rigor e o regime imposto como meios para a não solução dos problemas, pois não esclarece, não afirma. Mesmo considerando o desenvolvimento social em vários setores, a forma de comando instituído pela classe dominante permanece a mesma, estes apenas foram atualizados.

Não obstante, o assunto avaliação é analisado por vários educadores que denunciam as formas de avaliação com caráter autoritário e disciplinador e propõem discussões no sentido da sua verdadeira função no processo de ensino e aprendizagem, acompanhar professor e aluno no processo educativo no sentido de sanar dificuldades e melhorar desempenhos.

Nesse caminho, Luckesi (2007) refere-se à visão metafísica do ser humano, segundo ele a mesma dá fundamentação à pedagogia tradicional, seja religiosa ou laica, compreende o ser humano como estático e pontual. Consequentemente, ensino e aprendizagem também são considerados elementos pontuais no processo pedagógico. Por essa visão, o professor transmite conteúdos já sistematizados pela cultura dominante e os alunos, como meros receptores da aprendizagem, internalizam esses conhecimentos, para uma posterior

devolução dos mesmos em dias determinados para provas e exames. Nessa concepção, as provas e exames servem para verificar o que foi devidamente memorizado.

Para o referido autor, foi nos anos finais do século XVIII que se iniciou um descongelamento dessa concepção. Em meados do século XIX e início do século XX, a partir de teóricos como Darwin, com a teoria do evolucionismo; Marx, com a compreensão histórica da sociedade; Freud, com a formulação da compreensão psicanalítica do ser humano, muitas ideias aprofundaram-se na compreensão do ser humano como um ser em movimento e em processo.

A partir de então, a educação brasileira começou a caminhar para um processo de transformação e mudança influenciada por ideias de grandes teóricos nacionais e internacionais. O século XX marcou o esplendor dessas mudanças nas áreas da filosofia, das ciências e das humanidades. O ser humano passa a ser visto e compreendido como um ser que transforma e, ao mesmo tempo é transformado através das relações que se estabelecem mutuamente.

As propostas na área educacional são muitas, entretanto sem que efetivamente conquiste sua plenitude. No contexto da avaliação, a pedagogia tradicional, ainda se limita a um processo de verificação, conforme a visão da classe dominante e se processa na transmissão de conhecimentos prontos e acabados a serem memorizados pelo estudante. Os processos avaliativos mostram claramente os propósitos da classe dominante, a exclusão dos alunos considerados não aptos na sociedade.

A prática docente crítica leva em conta os objetivos políticos dessa prática, o que importa dizer: que o professor, ao interessar-se pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno como cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres assume um compromisso político de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, voltado para a efetivação de resultados positivos e satisfatórios frente à educação.

Constata-se na concepção transformadora de educação que as premissas de bom relacionamento entre professor e alunos, o respeito, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando resultam no retorno satisfatório ao processo de ensino e da aprendizagem. Nesse processo, o professor faz-se condutor deste aprendiz, sua postura influencia na aprendizagem e manter um clima de amizade sempre presente no ambiente escolar é contribuir de maneira satisfatória à intenção da aprendizagem.

A importância dedicada aos estudos da avaliação, da Educação Básica à Universidade, deve-se ao interesse de educadores e especialistas de excelência em compreendê-la e entendê-la como acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, desvendando suas barreiras, variadas tendências, discutindo distintas posturas avaliativas no âmbito da educação, originando, assim, reflexões e indicações positivas de mudanças para as discussões e debates deste tema.

A avaliação, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, deve ser exercida como parte integrante do projeto político pedagógico da escola e do processo de ensino, para servir a sua função de acompanhamento e diagnóstico da real situação do processo, tendo em vista a aprendizagem do aluno e a tomada de decisão quanto a aspectos negativos deste processo.

A dinamicidade da informação, do Mundo Pós-moderno, conta com um volume gigantesco e, sobretudo, com uma velocidade jamais vivenciada por professores e alunos até os dias atuais. Daí, observações como a de Gadotti (2012), reconhecendo tais mudanças, corroboram com as propostas curriculares. Estas, a partir dos anos 1980, eram voltadas em especial para as formas de avaliação dos resultados da aprendizagem, em um contexto e realidade mais próximos às finalidades educativas, ou seja, colocando-se a avaliação a serviço da evolução, como objeto e excelência do ensino e da aprendizagem. Isto, a partir da clara visão, pelos educadores, do que fora, de fato, interiorizado e compreendido pelos alunos, além de permitir aos educadores a exata visão do que seus alunos necessitam aprender.

Em meio à nova realidade, diametralmente opondo-se à falta de dinamicidade, clareza avaliativa e otimização de esforços, o portfólio, como instrumento de avaliação, vem conquistando espaço, simpatia e grande adesão nos meios científicos e educacionais. Nos Estados Unidos, sua utilização ganha mais e mais significado e importância, a ponto de a *Association for Supervision and Curriculum* apontá-lo entre as três metodologias mais adotadas pelos educadores americanos (Sá-Chaves, 2005). Da mesma forma, no Canadá, o Portfólio conta com aproximados 20 anos de emprego no campo educacional, sendo considerado o dossiê de ensino canadense.

Logo, a partir do que foi até aqui estudado, pode-se observar, em especial com realidade gritante, o fato de encontrarem-se as teorias de avaliação muito distanciadas das efetivas práticas avaliativas. Sem que de fato os professores apliquem aquilo que apregoam

através de seus discursos. Há, necessariamente, uma vontade de mudanças, sem que esta vontade ganhe esforços, sistematização, planejamento e metas implementatórias. Logo, à consecução de quaisquer ideais, fazem-se necessários objetivos claros, sustentados por metas bem definidas, em um fazer sistemático, capaz de ser concretamente operacionalizado. Contudo, esta operacionalização do sistema avaliativo vem sendo altamente prejudicada pela falta de políticas públicas claras e consequentes em relação aos fins avaliativos.

As avaliações de caráter unilaterais colocam o aluno na condição de depósitos de fracassos, que deveriam ser isto sim, atribuído ao sistema educacional, pela forma como vem operacionalizando as inúmeras variáveis que se lhe atribuem o status de educar, preparar e integrar os seres à sociedade, à Nação e ao Mundo.

Em oposição a estratégias avaliativas de caráter unilateral apresenta-se como positiva as experiências e práticas avaliativas a partir da utilização do portfólio como instrumento avaliativo. Sua importância e utilidade como estratégia avaliativa estão voltadas para a aprendizagem adquirida e construída no processo de ensino.

Com a finalidade da avaliação da aprendizagem ser condizente com a concepção de educação adotada, a mesma deve direcionar-se a uma vivência compartilhada que permita professores e alunos acompanharem qualitativamente este processo.

Portanto, convém ressaltar a importância da avaliação através do portfólio no Ensino Superior, visto que esse procedimento avaliativo traz contribuições positivas no sentido de reunir as melhores produções dos acadêmicos, para que eles e seus professores possam acompanhar seus esforços, progressos e necessidades (Carvalho e Porto, 2005).

O portfólio ganhou lugar de destaque em diversos âmbitos como na avaliação dos professores universitários; na avaliação da aprendizagem dos alunos; na avaliação dos professores em formação, dentre outros. Segundo Nunes (2000, apud Villas Boas, 2008), são mais de 400 (quatrocentas) as instituições que, nos Estados Unidos, em 1998, utilizavam os portfólios para a avaliação do desempenho dos seus docentes e como forma especial de *curriculum vitae*, demonstrando competências e capacidades para determinado emprego ou função.

No Brasil, o termo portfólio é de uso recente, sua utilização no âmbito da educação, como nos demais países, foi importada do meio artístico, da arquitetura e da comunicação,

áreas em que os profissionais iniciantes apresentam amostras de suas melhores produções de modo a serem apreciadas por especialistas. Para esses profissionais, os portfólios constituem-se como fonte de registro e demonstração dos objetivos alcançados e dos atributos e competências profissionais (Villas Boas, 2008).

O portfólio, como procedimento avaliativo, possibilita a avaliação da aprendizagem condizente com a tendência formativa, pois se volta para o conhecimento mais aprofundado do aluno e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem numa perspectiva de acompanhamento do processo de seu desempenho, negando a avaliação pontual centrada no produto.

Esta ideia é corroborada por Hargreaves *et al* (apud Villas Boas, 2008) quando apontam os objetivos dos portfólios como registro contínuo das experiências e êxitos dos alunos.

A proposição acima se assemelha a ideia de ser o portfólio do estudante uma coleção de trabalhos que podem ser comparados com os portfólios dos modelos, fotógrafos, artistas e outros profissionais, pois demonstram suas melhores aprendizagens e êxitos, sucessos, habilidades, talentos e interesses. Assim, o portfólio, ao ser utilizado como procedimento avaliativo, terá como objetivo acompanhar o processo de desenvolvimento das atividades, destacando-se nesse processo a análise, reflexão e autoavaliação da aprendizagem dos alunos e professores.

O portfólio como instrumento ou estratégia avaliativa não se reduz a uma pasta onde o aluno armazena seus trabalhos durante certo período de tempo. Ele representa mais que uma coleção de trabalhos do aluno, pois faz parte de um processo de avaliação formativa que objetiva a construção da aprendizagem de modo reflexivo. Para Pimenta e Ghedin (2008), os currículos de formação de profissionais devem propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir; por conseguinte, através das pesquisas em âmbito educacional, nota-se que os portfólios de avaliação atendem este objetivo.

Enquanto procedimento avaliativo é usado como meio de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino e da aprendizagem. Os conhecimentos registrados enfatizam a finalidade, as competências e práticas adquiridas no processo. São registros produzidos em períodos de aprendizagem, e para isso, pode-se usar a fotografia como documento desse momento, não como cristalização, mas como reflexão histórica do

acontecimento, mostrando as evidências de aprendizagem a partir da observação realizada. Segundo Villas Boas (2008), os princípios de construção, reflexão e criatividade abrem caminho para a autoavaliação.

Segundo Carvalho e Porto (2005), o portfólio em uma perspectiva de seu aproveitamento no ensino superior, objetiva preencher uma lacuna, propiciando uma avaliação autêntica, recorrente às variadas etapas do processo de aprendizagem, propondo-se a formação de elos participativos, humanos e desenvolvimentistas, entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, professores, alunos, supervisores e orientadores.

Sá-Chaves (2005, apud Villas Boas, 2008, p. 117), com objetividade e clareza, aponta para seis pontos de relevância na utilização do portfólio enquanto instrumento a serviço da formação e aprendizagem, sendo:

- a. Estimular o desenvolvimento da reflexão;
- b. O desenvolvimento de competências de investigação;
- c. A percepção da aprendizagem adquirida durante certo período de tempo;
- d. Delinear uma estratégia, de modo a conhecer com profundidade o contexto de trabalho;
- e. Documentar a avaliação;
- f. Fomentar a interação entre pares.

Reafirmando as proposições de Sá-Chaves (2005) e Rodrigues (2009), o portfólio apresenta-se como uma estratégia conjunta de reflexão e de ação-avaliação em proveito do processo de ensino-aprendizagem. Este apresenta inúmeras vantagens em comparação com outras técnicas de avaliação, dado que, permite uma avaliação de todo o processo, de acordo com a organização dos percursos formativos do formando e da própria organização dos trabalhos por ele produzidos.

Grilo & Machado (2005 apud Villas Boas 2008), fazem importante observação na evolução conceitual das finalidades do portfólio, retirando-o do simbolismo ensejado pela ideia de *dossier*, para oferecer-lhe uma diretriz mais flexível e, isto sim, com uma filosofia de formação, sem o matiz eminentemente técnico e instrumental como se conceberia ao mero *dossier*, de uma representatividade racionalista e redutora, não fosse considerada esta

nova perspectiva, de abertura crítica, autorreflexiva e autoavaliativa: “... o dossier constitui um símbolo que representa uma racionalidade redutora e simplificada de caráter técnico e instrumental, a emergência do portfólio representa uma nova filosofia de formação, que ganha cada vez mais terreno no âmbito da educação” (p. 25).

Para Veiga I. (2009), os processos de aprendizagem e autoavaliação regulam-se através do envolvimento dos professores em busca de auxiliarem seus alunos em prol da aprendizagem.

Nesse contexto as atividades avaliativas, utilizando-se do portfólio: chamam a atenção, pois possibilitam a interrelação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Para a autora o envolvimento dos professores e alunos permite a busca de processos de ensino e aprendizagem mais qualitativos.

A avaliação, usada como instrumento de acompanhamento, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a mesma é construída a partir das estruturas mentais para refletir e interpretar a realidade. Em contraposição na lógica classificatória a aprendizagem é adquirida através de estímulos externos, sem exercer o papel de acompanhamento da aprendizagem e de tomada de decisões quanto a não aprendizagem dos alunos.

Assim a instituição escolar colabora com o sistema de seleção, na medida em que assegura uma avaliação de cunho classificatório e excludente direcionando a educação aos objetivos restritos do sistema capitalista.

Entende-se que a avaliação da aprendizagem deve ser condizente com a concepção de educação adotada pelos professores, permitindo-lhes acompanharem qualitativamente este processo.

Neste ponto, convém ressaltar a importância da avaliação através do portfólio no Ensino Superior, visto que esse procedimento avaliativo traz contribuições positivas no sentido de reunir as produções dos acadêmicos, para que eles próprios avaliem seus esforços, seus progressos e necessidades.

Arter e Spandel (apud Villas Boas, 2008), concebe o portfólio do seguinte modo, como se apresenta:

uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progressos ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção de conteúdos do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de autorreflexão pelo aluno. (p.38)

Assim, o portfólio como procedimento avaliativo, ao contemplar em sua construção a reflexão e criatividade, revela-se como importante meio no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Contudo não se excluem outros meios avaliativos, cabe ao professor decidir pelo que for mais adequado; o que se considera é o valor do portfólio como integrante da avaliação formativa.

No Brasil, o portfólio como instrumento avaliativo vem sendo utilizado na Educação Superior em diversas áreas do conhecimento. Em diversas universidades constitui-se como instrumento avaliativo para acompanhamento e avaliação de atividades realizadas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como exemplo, a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Ao referir-se sobre o portfólio como uma ferramenta auxiliar na avaliação de aprendizagem reflexiva, Carvalho e Porto (2005) caracterizam-no como uma ferramenta de acompanhamento do processo ensino e aprendizagem visando ajustes e correções neste processo. Caracteriza-se como procedimento viável para avaliar diversas questões dentro do ambiente escolar, mas isso não quer dizer que seja utilizado como único procedimento avaliativo.

O portfólio apresenta-se como uma estratégia avaliativa inovadora, porém não pode ser usado como único instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. As definições de portfólio apresentadas no Quadro N° 3, em ordem cronológica, tem por objetivo mostrar a evolução dos conceitos de portfólio no decorrer dos tempos, como também evidenciar suas características em cada contexto.

Quadro Nº 3: Conceitos de Portfólio

AUTORES	DEFINIÇÕES
Bird (1990)	Uma pasta de documentos que mostra evidências de conhecimento, habilidades e disposições de uma pessoa.
Arter e Spandel (1992)	Uma coleção de trabalhos dos professores em formação que descreve seus esforços, progressos e conquistas em uma determinada área. Tal coleção deve incluir a participação do professor em formação na seleção do conteúdo do portfólio educacional, orientação na seleção, critérios para o julgamento do mérito e evidências de suas autoreflexões.
Bloom e Bacon (1995)	Uma coleção do melhor trabalho de uma pessoa.
Winsor e Ellefson (1995)	O portfólio educacional é um processo de reflexão, seleção e avaliação juntamente com o produto desses processos.
Green e Smyser (1996)	Um meio para refletir sobre os diferentes contextos e atributos pessoais que são parte do ensino-aprendizagem.
Shore (1986)	Um conjunto de artefatos com a finalidade de produzir sentido para a prática pedagógica.
Winsor (1998)	O registro de metas, do crescimento, do sucesso e dos atributos profissionais desenvolvidos ao longo do tempo em colaboração com seus pares.
Easley e Michael (2003)	Um portfólio é uma coleção especial dos melhores trabalhos organizados pelos próprios alunos. Eles participam ativamente de todo o processo identificando os critérios de aprendizagem e selecionando as peças dos seus trabalhos que demonstram como os critérios foram alcançados.
Teixeira e Nunes (2008)	O portfólio é um tipo de avaliação que valoriza todo o processo de ensino e aprendizagem, em que todos os envolvidos participam e compartilham do seu resultado.
Carvalho e Porto (2005)	O portfólio educacional é o produto de um processo auto- reflexivo, contínuo e documentado de formação e avaliação.
Villas Boas (2010)	É um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso.

Fonte: Adaptado de Carvalho e Porto (2005) e Villas Boas (2008).

Os grifos realizados aos conceitos de portfólio, no quadro 3, destacam as várias denominações conferidas a ele, bem como seus objetivos. Sendo eles: “pasta”, “arquivo”, “coleção”, artefatos” ou “procedimento”. Observa-se que, mesmo com denominações diferentes, todas elas objetivam considerar o portfólio como uma estratégia de avaliação, cujas evidências do processo de aprendizagem dos alunos são refletidas de forma a envolver a participação dos alunos no processo da aprendizagem. Enquanto procedimento avaliativo, o portfólio é usado como meio de acompanhamento, monitoramento e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Os conhecimentos registrados enfatizam a finalidade, as competências e práticas adquiridas no processo.

Como registro produzido, o portfólio pode ser encontrado de diferentes maneiras e, segundo os tipos a que se propõem, pode ser classificado em: portfólio particular, portfólio de aprendizagem e portfólio demonstrativo.

O portfólio particular é um tipo de documento muito utilizado por professores para manter registros de seus alunos quanto à história de vida, endereço, telefone, históricos médicos, etc. O portfólio de aprendizagem é um documento construído individualmente pelo aluno e que reflete sua aprendizagem. Segundo Villas Boas (2008), o portfólio de aprendizagem traz em seu bojo os princípios de construção, reflexão e criatividade e abre caminho para a autoavaliação do ensino e da aprendizagem. O portfólio demonstrativo é uma versão que abrange os dois tipos de portfólio e ajudará na construção dos trabalhos do portfólio de aprendizagem, pois os resultados e demonstração da efetiva aprendizagem ou dificuldades durante o processo serão expressos no portfólio demonstrativo.

Caracterizar o portfólio de aprendizagem e suas contribuições como procedimento avaliativo no Ensino Superior é evidenciá-lo não como uma coletânea de documentos, mas como possibilidade de uma estratégia avaliativa capaz de identificar a evolução e compreensão sobre habilidades individuais, resultante de diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Descreve, aprofunda e amplia de forma detalhada como acontece a aprendizagem individual. Messias (2010) enfatiza que os indivíduos aprendem de forma individual, portanto esta estratégia avaliativa pode motivar outras maneiras de aprender. A construção do portfólio leva à reflexão coletiva mobilizando saberes e novas formas de aprendizagem.

Isso quer dizer que o planejamento deve ser adequado para o alcance da aprendizagem como crescimento individual e a avaliação deve ser condizente com o processo de ensino para comprovação das reais possibilidades da aprendizagem.

Nesta concepção, o portfólio destaca-se como um conjunto de atividades, dentre as quais anotações, rascunho, reflexões, produções e saberes, lembrando que o portfólio é uma espécie de ferramenta para fazer com que o aluno aprenda a pensar, ou melhor, incentivado a buscar inovações, a escrever, a destacar os pontos relevantes da aprendizagem, é organizar o pensamento de maneira diferenciada, expondo as potencialidades e fragilidades na construção do conhecimento.

De acordo com Messias (2010), um dos pesquisadores do tema, o portfólio caracteriza-se como uma boa estratégia para trabalhar projetos, dentro do ambiente escolar. Porém, destaca que este precisa ser aprimorado e apreciado como parte de um trabalho realizado, partindo de um planejamento com possibilidade de aplicabilidade onde os resultados a serem alcançados dependerão da sistematização do planejado.

Entende-se o portfólio como um procedimento avaliativo que favorece o diagnóstico do processo ensino e aprendizagem. Tanto o aluno como o professor beneficia-se deste instrumento avaliativo na medida em que sua elaboração e construção favorecem o acompanhamento do processo.

Afinal, esse tipo de instrumento avaliativo é capaz de acompanhar e considerar as potencialidades e diversidades do processo. Ao planejar e produzir seu próprio portfólio, o aluno desenvolve o pensamento crítico, a ponto de expressar pontos negativos ou positivos, com possibilidades de mudanças na sua aprendizagem. O portfólio como procedimento avaliativo constitui-se como instrumento de mudança. Destaca-se assim o pensamento de Hernández (1998, *apud* Messias, 2010) quando diz que o portfólio é um todo no contexto individual, pessoal, com probabilidade representativa que destaca clareza de forma visual do que o aluno está aprendendo de fato.

Ao mesmo tempo, não se pode esquecer de que o portfólio não é um instrumento que pode ser construído e avaliado de qualquer forma, o professor para seguir corretamente sua construção precisa obedecer alguns preceitos como clareza acerca dos princípios, objetivos e critérios de avaliação (Villas Boas, 2008, p.130).

Não se pode esquecer que o portfólio tem características representativas no contexto visual qualificativo pelas suas diversas denominações como, por exemplo, portfólio particular, portfólio de aprendizagem, portfólio demonstrativo. Então mesmo possuindo diversas características e sendo construído seguindo diversas questões, para iniciar o portfólio, antes de tudo, será necessário seguir um processo, tendo como base a objetividade e a definição do tema, para em seguida iniciar as composições selecionadas em atendimento a uma disciplina para qual foi planejado.

Quanto ao formato, o portfólio deve ser produzido com capa, sumário, introdução, organização, fichas de autoavaliação, atividades refeitas, parecer do professor e os anexos. Isso tudo depois do aluno ter pensado na situação problema. Lembrando que o tema central deve ser elencado de forma correta, a proposta do projeto que norteia a escolha das atividades, deve buscar as respostas para a problemática apresentada.

Deve ser construído de material único e personalizado, expressando criatividade de conteúdo representativo, transparecendo sua função, causando impacto positivo respondendo a seus propósitos. Sendo diretamente utilizado como ferramenta de

aprendizagem, apresenta diversas vantagens, entre elas se destaca a de gerar uma interface de comunicação entre professor e aluno.

As atividades do portfólio devem ser avaliadas seguindo os requisitos para o qual foi planejado, incluindo a reflexão e a possibilidade de modificar o resultado de algumas atividades, mesmo quando está elencada a possível resposta, pois é neste momento que o aluno tem a oportunidade de inovar ou aprofundar argumentos para se tornar dinâmico e prático mediante a sua avaliação, ou seja, nesse momento o aluno pode traçar e apresentar suas ideias.

Na área da educação, o portfólio pode ser voltado para o ensino fundamental, ensino médio e ensino universitário. Quanto à inserção do portfólio como projeto na escola visa à valorização de alunos, professores e ambiente escolar, delineando objetivos no momento de seu planejamento, fazendo com que ambos sigam sua proporcionalidade e argumentação em atendimento as questões planejadas.

De acordo com Villas Boas (2008), a avaliação do portfólio é temporal, mas requer apresentação de modo formal e com resultados com probabilidade de modificações, o aluno deve mostrar-se aprendiz e buscador de conhecimento, fazendo transbordar uma discussão sobre o assunto e ainda potencializar a aprendizagem como um método devidamente elaborado que segue suas próprias concepções.

O portfólio nos dias atuais é uma experiência real e possível que resulta em um conjunto de saberes advindos da pesquisa e produção de conhecimento. Permite ao aluno sentir-se responsável pela sua aprendizagem de forma organizada e coerente com os objetivos planejados.

O desafio posto para a educação na atualidade, de acordo com as pesquisas realizadas na área de educação, é a necessidade de formação de professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tenha como função primordial garantir que todos os alunos aprendam com competência técnica e científica o indispensável para exercício da cidadania. Assim, a ideia de avaliar o aluno como um todo pressupõe refletir sobre diferentes formas de avaliar a aprendizagem.

Com este propósito, essa estratégia avaliativa se apresenta com a característica de oferecer ao aluno oportunidades de documentar sua história de aprendizagem, capacitar o aluno para elaborar e concretizar ideias como meta de aprendizagem, prepará-lo para

assumir suas responsabilidades frente aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento fazendo com que se sinta comprometido e parte dele.

Outra característica do portfólio é a flexibilidade para trabalhar o conteúdo disciplinar, oferecendo ao aluno autonomia para identificar suas potencialidades, fragilidades e, ao mesmo tempo, fazer com que esse aluno desenvolva a criticidade frente ao processo ensino e aprendizagem.

1.11. A Avaliação nas Abordagens de Ensino

Na concepção da avaliação como meio de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e parte integrante do processo docente educativo, suas finalidades e funções estão intimamente relacionadas às concepções do que significa ensinar e aprender.

Por essa perspectiva, as instituições de ensino terão como objetivo a reflexão e explicitação de seus pressupostos teóricos no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e à prática avaliativa, visando à melhoria do desempenho acadêmico e profissional. Assim, destaca-se importante, entre outras ações, um currículo pensado e refletido considerando a concepção de educação, de ensino e aprendizagem e de avaliação voltados a garantir e a promover um ensino democrático e de qualidade. Seus propósitos devem estar explicitados no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar a que se destina.

Depresbíteres L. e Tavares M. R. (2009) sugerem algumas questões específicas de avaliação, sobretudo na elaboração de instrumentos, que devem ser respondidas à luz do que a escola pretende: O que está se denominando aprendizagem? O que se pretende avaliar: a memorização de conteúdos apresentados na sala de aula ou a capacidade de resolver problemas de forma autônoma? Como são as respostas dadas pelos alunos: pensadas, argumentadas, coerentes com os problemas apresentados? (p.42). Essas questões, segundo as autoras, são necessárias para o professor compreender as abordagens que estão sendo propostas pela escola para o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se no Quadro N° 3, sobre a abordagem condutivista, que a aprendizagem manifesta-se pela motivação exterior, por meio de estímulos e respostas que podem ser mensurados e quantificados. Nessa direção, o professor, impregnado por uma visão de mundo que o limita à mudança e o subordina ao autoritarismo, acredita que a

aprendizagem manifesta-se pela repetição de ideias prontas e acabadas e, por consequência, a avaliação é concebida como produto mensurável e quantificável.

Em contraposição a essa concepção encontra-se a abordagem construtivista na qual a aprendizagem é vista como a construção do conhecimento a partir das estruturas mentais e crenças usadas para interpretar objetos e acontecimentos. Nessa abordagem, a avaliação é concebida como processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem com o objetivo a identificar acertos e erros para uma tomada de decisão que se converta no sucesso escolar.

Considerando-se as abordagens da aprendizagem condutivista e construtivista, bem como seus fundamentos, apresenta-se uma breve análise de seus pressupostos:

Quadro N° 4: Abordagens da Aprendizagem

Abordagem Condutista	Abordagem Construtivista
A aprendizagem é adquirida através das conexões entre estímulos externos e respostas.	A aprendizagem é construída a partir das estruturas mentais para interpretar e refletir sobre a realidade.
O professor fica no centro do processo ensino e aprendizagem, como transmissor de informações, cabendo ao aluno retê-las e aplicá-las.	O professor tem o papel de monitorar o processo cognitivo da mudança e desafiar os alunos com problemas, com desafios que se intensificam do menos complexo para o mais complexo.
O aluno é considerado um ser passivo diante do conhecimento. Deve ser capaz de memorizar conteúdos prontos e acabados.	O aluno tem papel ativo na aprendizagem, é interlocutor no diálogo e na interação de novas ideias que os incentiva na construção de novos conhecimentos. É sujeito de sua própria aprendizagem.
Os materiais didáticos são elaborados a partir de objetivos estruturados, identificam condutas observáveis.	Os materiais didáticos servem de apoio para retroalimentar a aprendizagem.
Os conteúdos assumem posição central na aprendizagem. Devem ser transmitidos com competência didática.	Os conteúdos são considerados construtos da realidade e como tal devem ser refletidos a partir dos interesses e conhecimentos prévios.
O ensino é centrado na transmissão de conteúdos prontos, acabados, sem conexão com a realidade.	O ensino é centrado na resolução de problemas e na aprendizagem do aluno.
A avaliação centra-se no produto a ser obtido e no desempenho observável do aluno. Deve ser devidamente explicitada em seus critérios, definidos em termos quantificáveis. Presença de instrumentos que solicitam a reprodução de conceitos.	A avaliação centra-se no processo, é dinâmica e tem como objetivo acompanhar todo o processo de intervenção. Presença de instrumentos que informam sobre a forma de pensar e das dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria de acordo com os pressupostos das Abordagens de Ensino Condutista e Construtivista sugerida por Depresbíteres (pp. 41-44).

A ação mediadora, conforme Hoffmann *et. al* (2009) é uma postura construtivista em educação, uma vez que a relação dialógica, as discussões e provocações possibilitam o

entendimento progressivo entre professor e aluno e a aprendizagem.

Para a autora, avaliar a aprendizagem “exige ultrapassar leituras preconcebidas sobre as manifestações dos alunos, buscando-se leituras positivas e multidimensionais.” Explica que sempre é tempo para aprender, independente de ser criança, jovem ou adulto, enquanto houver vida há aprendizagem. A não aprendizagem está ligada a “parâmetros de julgamento preestabelecido” (Hoffmann, 2009).

A escola que se conhece hoje representa e amplia o fracasso em termos de aprendizagem, na medida em que julga, exclui e classifica os alunos em capazes, ou não capazes, usando como instrumento a avaliação, que se faz por meio de parâmetros de julgamento questionáveis, expressos através de um currículo linear e padronizado que não atende as diferenças dos alunos.

Mizukami (1986) realizou uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo de aprendizagem levando em conta as diferentes aprendizagens, suas implicações e relações na prática pedagógica. Salienta:

Faz-se necessário observar ainda que, levando-se em conta a complexidade da realidade educacional, sempre aberta a novas contribuições, e a inexistência até o momento de uma teoria empiricamente validada que explique todas as manifestações do comportamento humano em situações de ensino e aprendizagem, é importante ter sempre presente o caráter parcial e arbitrário (...), bem como as limitações e problemas decorrentes da limitação e caracterização de cada abordagem (...) admitindo-se que outras abordagens possam vir a ser sugeridas (Mizukami, 1986, p. 5).

A referida autora, ao analisar as teorias da aprendizagem, caracterizou-as em cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio cultural. Nas abordagens foram consideradas as concepções de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação com base em seus pressupostos teóricos. Ressalta ainda a autora, que “algumas abordagens representam claro referencial filosófico e psicológico, outras são intuitivas e fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos.” (Mizukami, 1986, p.4).

No contexto educacional brasileiro, segundo arecente mencionada autora, essas cinco abordagens de ensino têm influenciado o ideário dos professores, seja através de informações obtidas nos cursos de formação de professores seja por modelos adquiridos ao longo de suas vidas.

Portanto, verifica-se que, as abordagens ou tendências pedagógicas propostas para o ensino brasileiro, segundo Libâneo (2011), não se manifestam na prática pedagógica de forma isolada, exclusiva ou excludente, elas se misturam e se completam, servindo como apoio para sustentar os pressupostos teóricos e metodológicos do professor em sala de aula.

1.12. A Avaliação e as Pedagogias Conservadoras e Progressistas

Saviani (2007) indica três diferentes formas de pedagogias centradas no conservacionismo: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista.

Para Souza (2012), na pedagogia tradicional, a prática avaliativa visa à memorização de conteúdos através de instrumentos avaliativos que, de modo geral, refletem o sucesso ou fracasso do aluno.

Nessa concepção, o professor é considerado o centro do ensino; o aluno, sujeito passivo diante dos conteúdos ministrados; e a prática avaliativa centra-se em notas que em geral representam castigo ou prêmio. Na perspectiva de um ensino memorístico e autoritário, soma-se a falta de formação do professor para desenvolver novos métodos de ensino e estratégias de avaliação, tornando-se urgente a conquista de alternativas auxiliares, motivadoras e formadoras do professor.

A pedagogia escolanovista representa uma renovação no sentido de respeito às características individuais dos alunos. Neste modelo de pedagogia, o professor procura aproveitar de forma espontânea os conhecimentos trazidos pelo aluno e, assim, tornar a construção do conhecimento na perspectiva de elaboração e representação social. Irrefutavelmente, trata-se de uma pedagogia mais interessante que a tradicional, visto que aprendizagem é um processo ativo.

Na pedagogia tradicional são utilizados meios técnicos sobre os quais se observa uma aprendizagem direcionada, seguindo objetivos pré-estabelecidos, segundo padrões rigorosos, em que os fins justificam os meios. Contudo, acredita-se que, através das técnicas aplicadas, altamente sistêmicas, o aluno adquirirá uma aprendizagem mais sólida e

mais completa, conduzida e facilitada pelo professor. Na pedagogia de caráter autoritário, a prática avaliativa, de acordo com Luckesi (2009), possui as seguintes características:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá obrigatoriamente, a ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais no contexto da escola (p. 32).

Observa-se a existência de um conjunto de características para a prática da avaliação escolar no modelo liberal conservador, que segue um parâmetro previamente estabelecido de equilíbrio social, altamente discutido pela sociedade. Esse processo autoritário de avaliação, historicamente, subordina-se à atribuição de notas, através de instrumentos como teste ou provas, que consideram a memorização seu grande aliado.

Atualmente, encontram-se vários professores e estudiosos preocupados com a mudança de postura diante da prática avaliativa. Entretanto, existem também professores, pais e alunos que, ainda, referem-se à avaliação como atribuição de notas. Essa concepção, segundo Luckesi (2012), leva a uma cultura escolar que molda tanto o processo de ensino, como o da aprendizagem à prática da avaliação excludente. A avaliação educacional deve indicar resultados aplicados aos educandos em relação à aprendizagem e não em relação a notas. Dessa forma, o aluno adquire crescimento em seu conhecimento sem que haja uma ação autoritária ou de exclusão.

O modelo que segue as pedagogias do tipo tradicional, escolanovista e tecnicista, permite renovações específicas a cada uma. Para que o benefício seja uma maior possibilidade em aprender, cabe aos professores a capacidade e o interesse em promover renovações na dinâmica do processo, como também assumir uma postura de mediador da aprendizagem, identificando limites e possibilidades nesse processo.

Partindo-se da premissa de ser a formação inicial parte significativa na proposta de formação de professores, busca-se melhor compreender o processo ensino e aprendizagem e, em consequência, a prática avaliativa na concepção de caráter progressista.

A avaliação tem resultado em mudanças, avanços e mesmo evolução, tanto nos processos institucionais quanto naqueles voltados à avaliação da aprendizagem e suas respectivas práticas no contexto escolar. Atualmente, observa-se que emergem pedagogias mais progressistas, em contraposição à superação do autoritarismo intrínseco às tendências tradicionais que, por longos anos, têm distorcido o real sentido do processo avaliativo, colocando-se em sentido diametralmente oposto ao que se idealiza como prática avaliativa transformadora.

Na Pedagogia Construtiva, Luckesi (2007) refere-se que a avaliação escolar será valorizada se estiver contida dentro dos parâmetros de uma transformação social em que os alunos demonstrem aos professores as habilidades aprendidas. Segundo o mesmo autor, em momento algum o autoritarismo é necessário para se chegar à aprendizagem. Ao contrário, por pedagogia construtiva entende-se o fato de que cada sujeito é um ser em desenvolvimento e, como tal, os projetos da ação pedagógica e suas práticas devem compreender e visar este ser em movimento e em transformação.

Em contraposição à visão da pedagogia construtiva, a visão conservadora da avaliação, destaca-se no sentido de verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo, ou seja, deve julgar o comportamento dos alunos, pois o pretendido é modificar tais comportamentos, ou seja, moldá-los de acordo com os padrões pré-estabelecidos na sociedade.

Nesse direcionamento, a concepção de educação na tendência progressista de educação busca analisar a escola como espaço de compreensão e organização política do saber. As competências e habilidades inerentes à prática avaliativa se processam com maior solidez quando o professor possui confiança e conhecimento teórico e prático para o desempenho de seu papel na sociedade.

A concepção progressista de educação entende a avaliação como processo, portanto inerente e indissociável da prática docente, como reflexão dos processos de ensino e aprendizagem. Em contraposição, à concepção liberal de educação, apoiada na tendência tradicional, busca manter a educação aos moldes do sistema capitalista. Dessa forma a avaliação é equivocadamente entendida como momento estanque e não relacionado à educação. Hoffmann (2008) nos alerta para o perigo dessa dicotomia, segundo ela é necessária muita reflexão sobre a prática, é importante o professor perceber que a ação de avaliar se faz presente de forma efetiva na sua ação educativa.

Ao fazer-se um paralelo da avaliação com a medicina, verifica-se que ambas têm como função primeira, o diagnóstico para identificação dos problemas. Em consequência, na sala de aula, à avaliação da aprendizagem, deve ter como sua primeira função; o diagnóstico. A partir do diagnóstico devem ser tomadas decisões para superar as dificuldades identificadas, no sentido de evitar o insucesso escolar. Portanto se faz necessário realizar intervenções sistemáticas que proporcionem o contínuo desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, o principal objetivo de avaliação é trabalhar aspectos importantes da aprendizagem. O diagnóstico proporciona a qualificação da aprendizagem para continuar investindo na construção de novas aprendizagens. Segundo Luckesi (2008) esse julgamento se faz com base nos aspectos relevantes da realidade. Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Avaliar para detectar problemas, identificar possíveis falhas no processo ensino aprendizagem é tomar decisões necessárias e possíveis na medida em que se entende a prática avaliativa como processo contínuo e dinâmico.

Na visão da prática avaliativa como processo nega-se a avaliação com caráter excludente com orientações referenciadas a normas, pois o que é importante na concepção da avaliação como processo é a identificação de possíveis erros para que haja mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação com função diagnóstica é a maneira mais correta e possível de verificar se o aluno está ou não aprendendo

Em contraposição a concepção tradicional de avaliação acredita na avaliação com fins de classificação, expresso em notas. Acredita que, através de um procedimento mensurável e quantitativo, os alunos estão sendo avaliados e preparados para corresponder com os ideais da educação. Assim professores, escola e família centram a atenção nos resultados finais da avaliação, expressos pelas notas, acreditando na aprendizagem através da memorização dos conteúdos. Esta concepção nega a avaliação com a perspectiva de processo.

Na perspectiva da avaliação como processor e ver e verificar possíveis falhas ou dificuldades é não punir os alunos com notas baixas, nem premiá-los com notas altas, é estabelecer uma relação de diálogo com vistas a construção do conhecimento

Na visão de Depresbiteres L. (2009) a avaliação assume a característica de ser contínua e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem fazendo as intervenções quando necessárias no sentido do desenvolvimento contínuo da aprendizagem.

A partir das concepções expostas, pelos os autores recentemente mencionados, nota-se que, os postulados da avaliação tradicional, não são corroborados por eles. Ao contrário, a avaliação classificatória, é objeto de questionamentos entre os educadores preocupados com a função da avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem.

Portanto, não se pode negar sua utilização no contexto atual da educação. Ainda muitos professores embasam sua prática avaliativa na concepção tradicional de educação.

O importante é a superação da prática classificatória da avaliação que não oferece ao aluno oportunidades ou condições para refletir acerca de suas aprendizagens. Faz-se necessário a compreensão do caminho avaliativo, das estratégias a serem utilizadas no acompanhamento da aprendizagem e da evolução do processo avaliativo através das atuais propostas de avaliação para superação da prática avaliativa tradicional.

Neste contexto o processo avaliativo centrado na concepção liberal de educação exige mudanças. As dificuldades de aprendizagem dos alunos devem ser interpretadas com competência técnica e profissional, visando à prática avaliativa que ajude o aluno a superar suas dificuldades e a melhorar seu desempenho.

Para Demo (2007, p.17) “avaliar é sempre classificar”, mas afirma que podemos encontrar razões éticas e pedagógicas para agir desse modo, em particular para garantir a aprendizagem do aluno. Segundo ele, a própria ideia de garantir a aprendizagem do aluno contem pretensão classificatória, o importante está em desenvolver no aluno sua capacidade de confronto diante das desigualdades sociais.

Diante das ideias expostas pelo autor, pode-se dizer que avaliar pode promover o desenvolvimento do aluno, ou ao contrário, punir, controlar comportamentos e impedir o crescimento intelectual. Logo, a avaliação da aprendizagem é uma tarefa difícil, pedagogicamente, dialética.

As práticas avaliativas, no interior das salas de aula, guardam íntima relação com o ponto de vista de educação, de ensino e de aprendizagem, defendidas pelos professores que nelas atuam e pelas instituições de ensino que as praticam.

Devido ao grau de complexidade e importância da avaliação no processo ensino e aprendizagem, grande número de pesquisadores tem direcionado esforços para desenvolver estudos propositivos à superação dos modelos de avaliação classificatória.

Torna-se imprescindível à prática avaliativa o diálogo, a interação aluno-professor-aluno-aluno, professor-alunos, pois nesse processo a mediação é importante na construção dos conhecimentos. O professor deve envolver-se, não se limitando a uma simples troca de ideias, pois as perspectivas de crescimento dos alunos resultam das relações e interações sociais, que se materializam no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor é tornar-se o facilitador e mediador da aprendizagem, dialogando e desafiando o aluno a aprender.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem ainda está a serviço de uma pedagogia tradicional que convém a um padrão social dominante. A pedagogia do exame traz consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas.

Como consequência psicológica, professores desenvolvem formas através do sistema de ensino que faz os indivíduos aceitar suas imposições, também originando um modelo autoritário de avaliação.

Segundo Demo (2007) a avaliação é feita para classificar, comparar, contrastar as pessoas, negar seu viés classificatório é escamotear a realidade. Porém leva-nos a perceber que seu contexto classificatório faz parte da estrutura social. Na sua concepção deve-se avaliar para saber a distância entre o lugar que ocupa o aluno no momento e, o lugar onde imagina-se que deveria estar, isto é, avalia-se para conhecer as dificuldades e, a partir de então, melhorar o que conhecemos. A mudança vem a partir do diagnóstico avaliativo.

Nesse sentido, Perrenoud (1999 b) destaca a importância da compreensão daquilo que se aprende. Segundo o autor, assimilar o conteúdo é torná-lo inteligível, é um aspecto do aprender que não se esgota. Não está relacionado ao imediatismo ou utilitarismo que proporciona, mas também se vincula à estética, à ética, ao desejo de compreender o mundo ou partilhar a cultura. Assim, avaliar envolve as seguintes questões: O que aprendemos?

Para que aprendemos? E Como aprendemos? Estas questões se completam e inter-relacionam-se.

1.13. Avaliação da Aprendizagem como Prática Social

Nas práticas avaliativas, emerge sempre, de forma recorrente, a questão relativa à discussão de como melhor colaborar ao desenvolvimento do educando, a partir da análise de suas dificuldades e facilidades.

Segundo Esteban (2009), toda “(...) reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso ou sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” (p. 7). Nesse processo, os educadores devem ter em mente o que é avaliar. Uma avaliação empregada de forma incorreta provoca sentimentos de inferioridade e incapacidade nos alunos, bloqueando até mesmo vias aferentes de entrada de conhecimentos, indispensáveis à interiorização de saberes.

O segredo do processo de ensino é saber aonde se quer chegar para não se perder dentro do imenso universo de possibilidades que conduzem o aluno ao conhecimento. Em se tratando do ensino dos conteúdos, estes devem conduzir ao desenvolvimento de habilidades que levem à reflexão, tenham significado e significância e proporcionem a resolução de problemas diante do mundo em constante transformação.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de caráter autoritário, Luckesi (2008), assim posiciona-se: “o clima de culpa, castigo e medo tem sido elemento de configuração da prática docente, fatores estes que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz.” (p.51). Para ele, não conseguir aprender um determinado conteúdo; não conseguir responder às questões da prova; constantes ameaças de reprovação; o erro apontado como punição; são mecanismos que levam muitos alunos a evasão e desistência dos estudos, uma vez que essas atitudes ameaçadoras e negativas empregadas repetidas vezes, geram medo, ansiedade e vergonha.

Para Hoffmann (2008), a efetivação de mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores no sentido de mobilizar os docentes para a discussão de suas práticas e concepções, bem como de mediar a construção de novos saberes.

Nessa mesma direção, Romão (2011) diz que a avaliação da aprendizagem não deve constituir-se de uma “monografia ou dissertação do professor sobre os avanços e recuos dos alunos, nem muito menos uma preleção corretiva dos erros cometidos”, mas sim “deve constituir-se num elemento de reflexão onde professor e aluno retomem seu processo de ensino e aprendizagem” (p.151).

Souza (2012) postula que avaliar deve ter como base a inclusão do educando, estimulando o grande potencial humano que pode ser por ele desenvolvido. Constata-se, assim, que para um melhor desempenho faz-se necessário um repensar sobre as práticas avaliativas, preferencialmente pelos envolvidos nesse processo. A discussão deve voltar-se para sua função técnica e pedagógica, expandindo-se para a avaliação institucional, sobretudo à questão de práticas avaliativas que notoriamente encontram-se ultrapassadas, buscando-se novas condições educacionais, para que as falhas existentes no decorrer do processo sejam identificadas e novas alternativas postuladas.

Considerando a superação do ensino memorístico Scarpato M.et al (2007) posicionam-se da seguinte forma: “é preciso descobrir e ou reinventar formas de ensinar, de promover a aprendizagem, garantindo que se realizem as transformações” (p.28) Segundo os autores o aprofundamento da relação professor-aluno mediado pelo conhecimento não está pronto nem acabado, então é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja mediado pelas estratégias de ensino, no sentido de provocar e estimular a construção da aprendizagem e sua avaliação.

Assim, os resultados e os propósitos da avaliação devem ser discutidos entre os professores e os acadêmicos, futuros professores, mantendo-se constante durante o desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao estudar a avaliação, é importante que se compreenda que ela é um instrumento avaliativo de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e, como tal, deve contribuir para que a escola possa desempenhar seu papel social na formação de um ser crítico, capaz de interferir no seu meio.

A avaliação constitui-se como indicador fundamental para a verificação da qualidade do ensino, mas não pode ser utilizada como um dado isolado ou como um único componente aceitável para tal fim e sim como um meio capaz de acompanhar a construção da aprendizagem e a qualidade do ensino ministrado.

O contexto educacional brasileiro é rico em manifestações políticas e culturais múltiplas e variadas. Oriunda de um contexto histórico culturalmente dominante, a luta por uma sociedade cidadã e democrática se faz constante, portanto na escola é necessária a formação de cidadãos na concepção mais ampla e democrática de uma prática pedagógica que privilegie as múltiplas diferenças.

As diferenças existentes em sala de aula são produto de uma sociedade multicultural, permeada por diferenças e realidades sociais oriundas de um contexto histórico alicerçado em diferenças sociais, discriminatórias e excludentes, em que as camadas dominantes sempre mantiveram primazia do poder, impedindo a construção de uma sociedade fundada na diversidade e na democracia.

1.14. A Avaliação no Contexto das Instituições de Ensino

A aprendizagem e o ensino, considerados como processo tem por função acompanhar e dar informações significativas ao professor e alunos para o ajuste das eventuais falhas e avanços em termos de aprendizagem.

Na concepção de Coll C. *et al* (2009), a aprendizagem é concebida como processo de construção de significados e sentido provenientes de sua própria dinâmica, com suas dificuldades e progressos. É natural, pois, que o ensino seja um processo de ajuda aos alunos na construção de suas aprendizagens, haja vista uma perspectiva de avaliação construtivista.

A necessidade da avaliação como processo, demonstra a insatisfação sobre o modelo de avaliação que geralmente é praticado no contexto das instituições de ensino. A construção de uma prática avaliativa alicerçada na concepção de educação transformadora tem como base o reconhecimento das aprendizagens individuais.

Em relação a este pensamento se refere Rabelo (2009):

Procuramos inserir os estudantes num contexto pronto, acabado; educamos para que eles se sintam conformados num padrão social; preparamos os alunos para que possam competir com outros por um lugar na sociedade e responder satisfatoriamente aos processos seletivos aos quais serão submetidos. Preparamos as pessoas para terem sucesso em provas, exames, concursos, vestibulares (p. 31).

A organização das instituições de ensino brasileiro, em geral, segue o modelo de regime seriado. Neste modelo de escola, em geral, os alunos são agrupados por séries e por níveis de aprendizagem; segue-se o mesmo tipo de metodologia no processo de ensino. A avaliação não privilegia as individualidades de aprendizagem. Processo esse identificado também nas universidades, o aluno tem que se adequar ao sistema ou então abandoná-lo.

Uma das consequências dessa organização institucional do ensino é a avaliação ser concebida como momento terminal do processo educativo. Nesse contexto educacional a dimensão avaliativa não oportuniza a autoreflexão, nem o acompanhamento permanente do aluno.

No contexto das instituições de ensino em que pese à nota como exigência apenas burocrática, a prática avaliativa, segundo Hoffmann (2008) é pautada em posturas pedagógicas tradicionais. Daí a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, que segundo ela são registros anacrônicos que não revelam o efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

As instituições em regime de seriação ao final de cada bimestre e semestre aplicam testes e provas aos alunos com objetivos preestabelecidos. O processo de avaliativo tem por finalidade determinar até que ponto os objetivos do currículo foram realmente alcançados. Nesse processo, realiza-se uma comparação entre as aprendizagens dos alunos para estabelecer uma nota.

A partir das considerações acima percebe-se o caminho de uma avaliação centrada no produto e encaminhando-nos a refletir sobre os resultados da avaliação. A avaliação na perspectiva de uma prática avaliativa construtiva tem como finalidade o processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário centra-se na memorização e tem por finalidade o produto, expresso em notas.

As informações obtidas através da avaliação na perspectiva formativa favorecem alunos e professores a acompanhar avanços e dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à ação avaliativa e sua complexidade é necessário e fundamental a postura de questionamento do professor. Para (Hoffmann, 2008) entre os vários motivos que cerceiam o sistema seriado de ensino, a superlotação das classes é um deles, tornando-se

difícil o acompanhamento contínuo e individual do aluno, portanto a avaliação não exerce a função de acompanhamento.

Como nos demais segmentos do mundo capitalista, também a educação e, em especial as avaliações, tem se dado em uma perspectiva custo-benefício. Ao restringir a avaliação à função de classificação e exclusão, suas finalidades ficam descaracterizadas. A prática avaliativa fica descaracterizada, torna-se moeda de troca, pois, a cada tarefa realizada, o aluno recebe uma nota, que significa prêmio ou castigo.

Nessa direção observa-se, ainda, o pior, algumas instituições de ensino adotam em seus calendários a semana de provas, para que estas sejam iguais para todos os alunos de uma mesma série. Essa prática avaliativa é determinada por uma concepção de avaliação de caráter pontual que pouco ou nada contribui para a reflexão dos processos de ensino e aprendizagem, já que os alunos são convocados a realizar a mesma tarefa, sem considerar as individualidades.

Hoffmann (2009), ao posicionar-se sobre os regimes não-seriados no Brasil, diz que, desde a década de 1980, desenvolveram-se no país experiências de progressão automática no Ensino Fundamental de escolas públicas, porém percebe-se uma grande preocupação de todos, educadores e sociedade em geral quanto a tais determinações políticas que poderiam servir, apenas, para diminuir os severos índices de reprovação nas séries iniciais, divulgados pelos meios de comunicação. A promoção automática, segundo ela, pode gerar a não aprendizagem dos alunos promovidos para a série seguinte, se não houver seriedade no desenvolvimento da proposta. Salienta que esse processo só poderá acontecer com o acompanhamento sistemático e supervisão permanente dos órgãos públicos, além de investimento em programas de formação docente.

A avaliação de caráter tradicional exerce a função de inserir os estudantes num contexto pronto e acabado; educar para que eles se sintam conformados num padrão social; prepará-los para que possam competir com outros por um lugar na sociedade, através da memorização de conteúdos, prepará-los para responder satisfatoriamente aos processos seletivos aos quais serão submetidos e para terem sucesso em provas, exames, concursos, vestibulares.

Observa-se que a prova no sistema seriado mede o conhecimento do estudante aos poucos, de forma gradual e progressiva. Segundo Vasconcellos (2007), em doses

homeopáticas, de gota, em gota, o conhecimento vai sendo depositado, metodologicamente através da transmissão e memorização, para depois; no dia marcado para a prova, o aluno devolvê-lo e, assim, dependendo de sua capacidade de memorização, vai ser classificado através de uma nota.

Nesta direção Barlow M. (2007), diz que a avaliação tem que ser capaz de desafiar os alunos a seguir adiante, de avançar, de confiar em suas possibilidades, oferecendo apoio pedagógico sempre para seu desenvolvimento como cidadão. Nesse sentido, Romão (2011) faz uma reflexão considerando a virtude do erro, tomando como pressuposto as ideias de Luckesi (2007) que se refere ao erro na prática escolar como algo importante e fonte de conhecimento pedagógico. Segundo ele, a visão culposa do erro gera o predomínio da avaliação como instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. A visão não culposa de erro na aprendizagem, por sua vez, possibilita que os desempenhos dos alunos não sejam comparados entre si.

Corroborando com as ideias expressas anteriormente Furlan (2007) diz que avaliar não é um procedimento à parte da aprendizagem. Para a autora avaliar é observar, a cada momento, o aluno e se observar como professor. Porém, isso não significa que a avaliação não deva ser formalizada. A escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e professores precisam da referência de alguns índices, que utilizados conscientemente, fornecem indicações de conhecimentos e apontam as intervenções necessárias.

Nesta concepção é entender o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, porque efetivamente o professor propicia ao aluno, sob sua responsabilidade, maiores ou menores possibilidades de vir a realizar-se, serem ou não felizes, tornarem-se úteis e integrados à sociedade. Portanto reconhece-se a necessidade de mudanças no sistema de avaliação, principalmente no que tange a avaliação como acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

A visão de Perrenoud (1999b), com repercussões positivas ainda nos anos de 2010, traz para o centro de debates a criação de novos espaços para a formação de professores. Espaços esses que não se limitam aos muros escolares e universitários. Assim, anuncia esse autor: “(...) a ideia de que os sistemas educacionais contemporâneos estão se distanciando um pouco da classe como modo predominante de agrupamento dos alunos e que se devem prever, agora, novos espaços-tempos de formação” (p. 162).

As ideias expressas por Perrenoud (1999b) levam a reflexão de novos espaços para a aprendizagem. Educa-se, aprende-se e ensina-se em ambientes intra e extra-escolares. “A inventividade do professor e a criatividade dos alunos constituem fórmula produtora nesses espaços” (p. 162).

As novas propostas educacionais sugerem formas diferenciadas de organização do ensino e, com isto, surgem novas formas de ensinar e avaliar. A progressão continuada em ciclos é uma delas. Neste sentido Franco (2012), refere-se à distinção entre a promoção automática e a proposta de progressão continuada. Esta prevê três quesitos: “não prejuízo da avaliação do processo de ensino–aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo” (p. 12).

Com a regulamentação da legislação brasileira, a progressão continuada ganhou equivocadamente, por maioria significativa dos gestores de políticas educacionais brasileiras, uma visão distorcida. As práticas avaliativas passaram a ser realizadas sem que se preservassem os quesitos fundamentais e elementares da avaliação como processo formativo. Tal realidade aumentou o insucesso da implantação do regime de progressão continuada em ciclos.

O reconhecimento do conhecimento como um conjunto de saberes históricos e culturalmente construídos pelo homem, em interação com a natureza e processo ensino e aprendizagem através do estabelecimento de relações interativas e de diálogo entre professor e alunos se faz importante no processo de progressão contínua, pois a prática avaliativa neste sentido serve como apoio contínuo de intervenção na realidade.

Assim a avaliação da aprendizagem exerce de fato o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando determinar os avanços e retrocessos deste processo.

1.15. Dificuldades e Avanços da Avaliação no Ensino Superior

O processo ensino e aprendizagem, no Ensino Superior, assim como em outras instâncias de ensino encontra inúmeros desafios.

Segundo Mészáros (1981 apud Freitas *et al* 2009), a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a) a produção das qualificações necessárias ao

funcionamento da economia; b) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Em consequência estas funções são incorporadas aos objetivos da escola e, de uma forma sutil, agregadas as práticas de avaliação no contexto da organização do trabalho pedagógico.

As instituições escolares seguindo a lógica da função da sociedade capitalista na qual se inserem se encarregam, sobremaneira, de uma forma não muito explícita de reproduzir as funções seletivas em suas práticas pedagógicas. Como exemplo, a organização pedagógica da escola em forma de regime seriado se traduz em uma concepção de educação baseada na exclusão e seletividade através da homogeneização dos tempos de aprendizagem.

Os processos de ensino e aprendizagem são amparados por uma determinada concepção de ensino que se reflete na prática avaliativa. Esse caminho é recheado pelas relações e contradições que se estabelecessem na prática pedagógica. A ação avaliativa se faz presente de forma efetiva na prática educativa do professor quando tem a função de acompanhamento do processo. Portanto esta prática para resultar numa educação qualitativa deve ter como direção a ação, reflexão e ação sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, os conteúdos, a metodologia, os recursos didáticos, estratégias avaliativas seguirão esta mesma lógica. A reflexão transformada em ação não acontece no vazio, é permeada por uma concepção de mundo, homem e sociedade que subjaz a prática docente e, consequentemente a prática avaliativa.

A prática avaliativa não tem sido nada fácil para os envolvidos nesse processo, o que fundamenta a necessidade de reflexão sobre ela desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Na medida em que se acredita na sua complexidade, se faz necessária a reflexão sobre sua prática. As questões: O quê, para quê, quem e como avaliar devem servir de parâmetro para a reflexão avaliativa. E, a partir delas e dos pressupostos teóricos que orientam sua prática, poderá se delinear um novo caminho para a transformação da realidade.

Segundo Souza (2012), a universidade institucionalizou-se no período em que o ideário pedagógico preponderante oscilava entre o tradicional e o escolanovismo. Pelo fato da preocupação primeira no Ensino Superior ter sido a de valorizar sobremaneira os

conteúdos curriculares para garantir densidade teórica aos egressos, o foco da aprendizagem manteve-se na cognição.

A organização do ensino no sistema de cátedra vitalícia oportunizou ao professor ampla e irrestrita autonomia para a organização e a condução do processo de ensino e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem. A universidade não tendo um sistema de ensino e de avaliação predeterminados, compete ao professor esta decisão. Como consequência, sua prática de ensino tende a ser estruturada no modelo da transmissão do conhecimento e, a avaliação, na prática de provas e exames, sistema autoritário e disciplinador.

Este contexto avaliativo marca as universidades brasileiras na década de 1960. A referida década impôs duas realidades: o avanço da industrialização do país, onde o governo começa a reconhecer a necessidade de formação de pessoal técnico de alto nível para atender à demanda que se apresenta; e de outro lado, os membros da comunidade científica que insistiam na necessidade de uma reforma global da universidade com vistas a um desenvolvimento científico mais sólido e mais autônomo

Por conseguinte, vive-se uma educação marcada pelos desígnios do autoritarismo imposto pelo regime militar, onde a avaliação, nas instituições escolares seguirá a mesma tendência

As avaliações da educação superior limitavam-se aos aspectos organizacionais e administrativos. Todavia as discussões sobre a necessidade de avaliar o processo de ensino e o desempenho acadêmico das instituições brasileiras surgem a partir do início dos anos de 1970, porém de forma ainda tímida

A partir do final dos anos de 1980.e início dos anos de 1990 apresenta-se um novo cenário educacional marcado pela ampliação do número de matrículas na Educação Básica, da descentralização das políticas educacionais e das novas perspectivas para o desenvolvimento das escolas públicas. Assim vislumbra-se um avanço no cenário educacional brasileiro e perspectivas de mudanças que conduzam a educação a melhores patamares.

As discussões pautam-se na reflexão de melhores índices educacionais, intensificam-se as discussões sobre a qualidade da Educação Superior no país, e conseqüentemente, o olhar mais crítico para as universidades enquanto centros de formação e qualificação

profissional. De modo geral uma revisão das práticas avaliativas no sentido político das exigências burocráticas em esfera nacional.

A LDBEN atual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96, ao longo de seus 92 artigos faz menção ao termo avaliação em relação: à escola, aos alunos, aos docentes, ao processo educativo. Porém, as limitações conceituais apresentam-se como problema, pois reduz a educação a ensino e a avaliação a mera verificação da aprendizagem escolar. Acredita-se que as limitações da atual Lei de Ensino brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem são responsáveis pelo resgate da avaliação tradicional, nas instituições escolares.

Portanto, se faz necessário a compreensão da avaliação da aprendizagem em suas funções: diagnóstica, formativa e somativa na prática pedagógica de modo a solucionar as contradições existentes entre a teoria e prática.

As reflexões sobre os processos avaliativos direcionam a Chaves (2009) que destaca a necessidade da compreensão da complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, assim: “(...) imprescindibilidade de se chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas” (p. 14).

Não obstante, como se pode constatar em Souza (2012), o tema da avaliação representa uma área crítica também no Ensino Superior, pois pesquisas recentes apontam as dificuldades e os impasses vividos por professores universitários ao avaliar seus alunos. Constata-se, na literatura estudada sobre a avaliação, que em ao contrário de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem, visando o (re) planejamento do trabalho pedagógico, a avaliação vem assumido aspectos incoerentes com o seu papel, ao exercer funções, classificatórias e excludentes.

Entretanto se faz mister, conhecer e reconhecer os princípios que fundamentam os julgamentos promovidos por professores quando frente ao processo avaliativo. Pressupostos estes valorativos, presentes na avaliação escolar, evidenciando-a a ação de julgamento do desempenho dos alunos.

A proposta de uma universidade democrática e de qualidade é construída a partir de ações compartilhadas, sob a responsabilidade de todos os seus agentes, nos amplos setores sociais nela inseridos. Agindo assim, a prática de pensar a práxis, conforme proposta por

Freire (2011) evidencia um fazer consciente, sob as assertivas de um melhor direcionamento de ações, em busca do aprender a pensar, eliminando-se erros e avançando-se na coleta de mais acertos.

A ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, pois munida de uma espécie de cientificidade ou mentalidade técnica promove a seletividade e exclusão.

Ainda segundo as tendências atuais de avaliação, encontra-se o alerta sobre a ideologia do controle que pode estar presente no ato de avaliar tudo no aluno. Esta tendência pode acarretar a consideração de que qualquer comportamento, adequado ou inadequado em sala de aula, pode ser passível de valoração. Atitude essa que traz no seu bojo a crença de que só é processo educativo o que é avaliado.

Ao interpretar as relações no uso da avaliação, Souza (2012) afirma que o conjunto de renovações, no campo da avaliação, busca superar o velho conceito de práticas avaliativas como constatação e verificação do nível de aprendizagem do aluno de forma pontual, para caracterizar-se como processo de acompanhamento individual da aprendizagem, como possibilidade de retomada do que não foi aprendido.

É preciso conhecer as características dos processos, ultrapassando o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até a identificação das causas e consequências e não apenas dos resultados em si mesmos, tornando possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e conseqüentemente para a efetivação da aprendizagem.

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre o que ensinar e aprender, expressa por um modelo epistemológico-pedagógico. Essa opção implica em uma forma explícita de pensar o ensino e as bases da proposta pedagógica.

A avaliação consiste na articulação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que tem como base o recolhimento de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles implicados no processo educativo. Não obstante, o pensamento de Luckesi (2008) soma-se à visão de Souza (2012) por considerarem que se faz também necessário a busca de coerência de um sistema de avaliação que considere a relação mútua entre os aspectos

qualitativos e quantitativos desse processo; a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe alcançar, além de assumirem que o ensino constitui-se um processo eminentemente complexo, que evolui de maneira dinâmica. Portanto, a avaliação da aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento deve assumir a dificuldade imposta por todos esses componentes.

Implica dizer que, ao avaliar, o professor deverá coletar dados, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos alunos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido, atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem e tomar decisões sobre as informações obtidas no processo ensino e aprendizagem. Luckesi (2008) dá ênfase especial à sistematização da ação avaliativa, assim referindo-se:

(...) planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua qualidade (p. 146).

Esse autor afirma que planejar é em ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que propõe de forma clara uma finalidade a ser conscientemente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico política.

Segundo Souza (2012), “essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação. O planejamento inclui ainda uma decisão científica, pois precisamos de conhecimentos científicos significativos para dar conta do objetivo político que temos” (p. 36).

Concomitante a esse pensamento, Vasconcellos (2008) afirma que os conhecimentos científicos garantem suporte para o encaminhamento de ações, tendo em vista a finalidade estabelecida. A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente.

Por fim, o planejamento inclui uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo resultante de ações.

Assim, com amplo e minucioso detalhe, Luckesi (2011,) propõe que não há ação sem um planejamento que o sustente. Dessa premissa conclui-se que não se pode planejar sem um fim claro a ser alcançado. Igualmente de posse destes elementos, para que os fins políticos da ação sejam alcançados, faz-se necessário um preparo também técnico e científico, sob bases e pressupostos de conhecimentos, habilidades e competências para tal fim.

Do mesmo modo (Sobrinho, 2009) expõe que o ato avaliativo solicita organização, preparo e objetivo, sem os quais todos os esforços tornam-se em vão, tendo repercussão negativa sobre o aluno, gerando, também no professor, um forte sentimento de impotência. Não obstante, segundo o autor é praticamente impossível dar conta de todas as dimensões da avaliação, tantos são os conceitos que a identificam e os âmbitos nos quais se aplica

Sabe-se que a avaliação da educação superior ganhou força e importância em todos os países no contexto da reforma dos Estados, com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional. Entendida como elo importante das reformas, caracteriza-se para além dos limites educativos e situa-se na esfera econômica e política.

Segundo Libâneo (2009), “na esfera econômica, o fenômeno mais importante é a globalização dos mercados (...), na política os interesses subordinam-se às regras da mundialização da economia” (p.15). Os países centrais como Estados Unidos e Inglaterra influenciam fortemente as reformas educacionais e a avaliação da educação superior nos países periféricos, em particular no Brasil. Portanto, nossas reformas e modelos de avaliação sofrem influências e orientações externas com forte apoio de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade local. Comumente nossos modelos de avaliações são tomados segundo princípios e orientações externas, vivenciados por outros países com maior ou menor sucesso.

Libâneo *et al* (2008) chamam a atenção para a distinção entre a avaliação do sistema e a avaliação do aluno. A avaliação que fazem os organismos internacionais e os sistemas nacionais de medição é a avaliação dos sistemas educacionais e tem por objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas. A avaliação do aluno

pelos professores, cujo objetivo é verificar se os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula estão sendo alcançados em termos qualitativos, não deve ser substituída pela avaliação do sistema, embora esta deva buscar seus critérios de relevância na avaliação feita pelos professores em sala de aula.

As reflexões ora realizadas pautam-se nas práticas avaliativas realizadas no interior das salas de aulas do Ensino Superior, buscando-se uma negação da concepção avaliativa pautada no modelo tradicional de avaliação. Para tanto, parte-se de uma concepção crítica de avaliação que, no dizer de Vasconcelos M. e Brito R. (2010), significa “principal ferramenta do processo educacional consciente, e, por isso, a avaliação deve contribuir com o crescimento do educando e do educador (...)” (p. 50).

Nesse sentido, os indicadores de qualidade de ensino para reorientação de objetivos escolares, tendo em vista uma educação emancipadora e crítica, segundo Libâneo (2009), devem pautar-se na teoria crítica da educação que objetiva um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica.

Para Gadotti (2012), uma educação crítica nega a história da educação brasileira, pautada na concepção da pedagogia do colonizador que, segundo ele, forma gente submissa, obediente à educação do colonizador. Na concepção oposta a esta, o educador reassume sua educação e seu papel eminentemente crítico e forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.

Assim, um dos desafios postos ao assumir a concepção crítica de educação e, conseqüentemente de avaliação no Ensino Superior, é compreender e refletir sobre o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem e sua função como prática social.

Há o consenso entre os educadores de que a avaliação, tal como concebida e praticada na maioria das instituições escolares, mobiliza um poder que está diretamente relacionado com a forma de organização escolar, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade capitalista.

Perceber o papel político da educação, segundo Gadotti (2008, p.78), “significa não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico. Perceber, por exemplo, que há

uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno, e as condições sociais deste mesmo aluno.”

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola ou da universidade, dos objetivos de ensino, do currículo e das metodologias, contudo sem desprezar seu caráter eminentemente político.

As rápidas transformações na sociedade da informação, trabalho e tecnologia alcançam de modo decisivo a escola e, com isso, aumentam os desafios na busca de um ensino que atenda as exigências do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, de uma avaliação que se contraponha a métodos autoritários centrados na escola tradicional.

Para Vasconcellos (2007, p. 92), “criticidade se contrapõe à: ingenuidade; inserção na ideologia dominante, pseudo-superações”. Pela análise crítica, identificam-se as contradições presentes na realidade, toma-se consciência e busca-se a superação das dificuldades.

A partir da ideia referida acima, pode-se discutir algumas alternativas, indicadas por Vasconcellos (2007), que poderão ajudar na realização de uma avaliação mais comprometida com a realidade e com os processos formativos.

Neste caso, toma-se como referência a avaliação formativa visto que promove momentos de reflexão, induz a uma nova cultura de avaliação centrada nos resultados dos alunos em termos de processo de aprendizagem.

Apresentam-se alguns princípios que poderão nortear a prática avaliativa do professor na concepção dialética e libertadora do processo de avaliação. Vasconcellos alerta que não são receitas, mas sim reflexões que poderão ajudar nos problemas de avaliação, tornando os professores agentes de sua própria história e comprometidos com uma educação democrática, para transformação da prática.

Quadro Nº 5: Práticas Avaliativas centradas no Processo: propostas e princípios

Propostas	Princípios
Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula.	Conteúdos mais significantes e uma metodologia mais participante.
Diminuir a ênfase na avaliação classificatória.	Avaliação como processo contínuo dos processos de ensino e aprendizagem.
Redimensionar o conteúdo da avaliação.	A avaliação deve ser reflexiva, relacional e compreensiva.
Alterar a postura diante dos resultados da avaliação.	Os resultados devem constituir-se como parte de um diagnóstico, para uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar problemas constatados.
Trabalhar na conscientização da comunidade educativa.	Estabelecimento de critérios comuns entre os educadores.

Fonte: Adaptado de Celso dos Santos Vasconcellos - Concepção dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar (2007).

Os princípios apresentados, no quadro acima, são algumas alternativas indicadas por Vasconcellos (2007) que poderão ajudar o professor na prática de uma avaliação formativa no Ensino Superior. O autor enfatiza que, quando há um processo de ação, reflexão e ação da prática avaliativa, ocorrem mudanças de uma prática de exclusão e seleção para uma prática de acompanhamento e inclusão, ressaltando que isso implica também mudança prática da postura do professor frente aos resultados da aprendizagem. Segundo o autor, uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória só são possíveis quando entendida e concebida como processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

1.16. A Avaliação no Curso de Licenciatura em História da UERR

O Curso de História da Universidade Estadual de Roraima atendendo as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, fundamenta-se num conjunto de princípios para oferecer ao graduado a capacitação profissional e pedagógica para o ao exercício da docência o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Através da formação complementar e interdisciplinar, o graduado, estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da docência e pesquisa.

Em relação aos objetivos do Curso de Licenciatura em História, na UERR, encontram-se no Projeto Pedagógico (2008, p.9) sete objetivos a serem alcançados. Os mesmos relacionam-se ao domínio dos conteúdos; ensino e pesquisa em História; a função da educação, os processos de ensino e aprendizagem, o papel do professor e da escola como

instrumento de formação e transformação social; materiais didático-pedagógicos, visando a subsidiar o processo de ensino e aprendizagem; projetos de estudo que contemplem a inserção da diversidade nas políticas educacionais; formas metodológicas e práticas avaliativas que definam e expressem com qualidade as aprendizagens adquiridas; atividades pedagógicas de transformação e inclusão social.

O Projeto Pedagógico do Curso expõe os objetivos relacionados à prática avaliativa direcionando-os para o repensar da função da educação e da avaliação; dos processos de ensino e aprendizagem, como também do papel do professor e da universidade como instrumento de formação e transformação social.

No projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de História da UERR (2008), encontra-se ainda a descrição da formação do professor de História: “Essa formação objetiva articular teoria e prática, promover a cidadania e a autonomia intelectual, a partir do ensino, pesquisa e extensão, a transposição didática e a interdisciplinaridade visando articular o conhecimento adquirido na formação específica com os conhecimentos filosóficos, educacionais, e pedagógicos que fundamentam a ação docente” (p.07).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores o Projeto do Curso de Licenciatura em História diz que deve propiciar ao acadêmico a aquisição de competências e habilidades para desenvolver a prática docente. Entre elas, menciona-se:

- Domínio de conteúdos básicos de História que são objetos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental médio;
- Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categoria para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Atenção para pautar-se por princípios da ética, da democracia, da responsabilidade social e ambiental, da dignidade humana, da justiça, do respeito mútuo, da participação, do diálogo e solidariedade para o desenvolvimento de uma sociedade cidadã.
- Realização da simetria invertida, onde o preparo do professor pode ocorrer em local similar aquele que vai atuar demanda da consciência entre o que faz na formação e o que se espera no exercício da profissão.

Observa-se através da análise documental realizada na investigação que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História mostra-se inovador e comprometido com o preparo profissional para o exercício da docência. No entanto para fazer frente às novas formas de ensinar e aprender, tanto no que se refere à atualização constante dos conteúdos quanto em relação ao acompanhamento da aprendizagem, são necessárias novas formas de avaliar.

De acordo com as informações obtidas na coleta de dados os professores do Curso apontaram como principais dificuldades encontradas em relação a avaliação da aprendizagem são:

- A falta de base dos professores para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- Pré-disposição ao trabalho docente;
- Faltam materiais como internet, bibliotecas e livros;
- Distância entre ensino, pesquisa e extensão;
- Pouca leitura dos alunos dispensada aos materiais didáticos;
- Conceitos arraigados e interiorizados nas concepções de avaliação tradicional;
- Falta de uma visão holística dos processos de ensino e aprendizagem

Dentre estas dificuldades, a pesquisadora, através das observações realizadas destaca que a falta de acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem deve-se ao acúmulo de atividades exercidas pelo professor. A extensa carga horária, entre outros fatores, não permite ao professor o desenvolvimento de uma avaliação que atenda as individualidades de aprendizagem do aluno.

Assim destaca-se a necessidade de uma prática avaliativa envolvendo alunos e professores no desenvolvimento de ideias que promovam a reflexão crítica alicerçada nos processos formativos e na autoavaliação dos processos de ensinar e aprender.

A avaliação da aprendizagem deve apoiar-se na compreensão do caráter formativo da prática avaliativa, portanto deve pautar-se na utilização de informações sobre a qualidade dos desempenhos dos sujeitos, a fim de apoiar as suas aprendizagens. A avaliação sendo refletida na perspectiva de processo pode corrigir erros, no sentido de tomar decisões adequadas de mudanças para melhorar as práticas.

2. MARCO METODOLÓGICO

No Brasil e no mundo, vários autores vêm denunciando o uso autoritário e excludente da avaliação escolar. O processo de seletividade e de exclusão originados pela avaliação escolar de caráter autoritário contribui para a legitimação do sistema dominante, uma vez que divide os estudantes em capazes e incapazes por meio de provas e exames.

A avaliação da aprendizagem, realizada segundo a concepção tradicional de educação, favorece as relações de poder da sociedade vigente. Por outro lado, a concepção progressista de educação serve para favorecer o desenvolvimento da consciência e da reflexão rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, portanto, oportunizará a todos aprenderem cada vez mais e melhor, favorecendo a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Assim, torna-se importante refletir sobre o processo avaliativo, especialmente nos cursos de formação de professores. Esta deve ser uma preocupação constante das instituições formadoras de professores, visto que a formação para a docência exige profissionais competentes e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

A presente investigação buscou responder à seguinte questão **problema**: De que forma são desenvolvidas as práticas avaliativas pelos professores do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima?

O **objetivo geral** foi: analisar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores do Curso de Licenciatura História, da Universidade Estadual de Roraima. E os **objetivos específicos** foram:

- Caracterizar o contexto atual da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima;
- Identificar os tipos de avaliação presentes nas práticas avaliativas dos professores;
- Reconhecer a concepção de avaliação da aprendizagem a partir do olhar dos professores e alunos;
- Propor um conjunto de princípios a ser incorporado à prática avaliativa dos professores.

A **metodologia** utilizada foi um estudo não experimental, do tipo descritivo, com enfoque qualitativo, com as características de estudo de caso. As fontes foram bibliográfica e documental. Assim propôs-se analisar de forma descritiva as práticas avaliativas dos professores no Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima-UERR.

Apresenta-se a seguir os conceitos que ocupam papel de relevância no desenvolvimento do presente estudo, destacando-se, em especial, o entendimento da avaliação na concepção de processo; negando, assim, a concepção da avaliação vinculada a medir e testar conhecimentos. Ainda, somam-se à presente tese os conceitos sobre avaliação da aprendizagem; processo ensino e aprendizagem; estratégias avaliativas; avaliação formativa. A saber:

- Avaliar: Contrapõe-se a medir e testar, portanto entendido como um processo intrínseco de acompanhamento do ensino e da aprendizagem visando uma transformação. Segundo Furlan (2007), “avaliar é observar cada momento o aluno, e se observar como professor (...). Avaliar relaciona o ato pedagógico ao ato político (p. 13)”. A educação é essencialmente um ato político e, portanto, uma práxis que se desenvolve em contextos reais constituídos de intenções e subjetividade.
- Avaliação da aprendizagem: entendida como meio de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a recolher informações para verificar avanços e retrocessos, para uma tomada de decisão que objetive mudanças qualitativas nesse processo. Segundo Luckesi (2007), “(...) a avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa de acompanhamento e reorientação do educando, tendo em vista sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.” (p. 111).
- Ensino e aprendizagem: Centra-se na compreensão da atividade docente em contraposição a uma “educação bancária”, de não transferência de conhecimentos, mas sim da criação de possibilidades para sua construção e reconstrução. Para Freire (2011), inexistente ensino sem aprendizagem e vice-versa, pois parte-se do princípio que quem ensina também aprende e aprendendo sabe ensinar. Portanto, há necessidade de o professor promover o “aprender a aprender”, que tem como característica a valorização do

pensamento autônomo, criativo e divergente. Consequentemente exige uma relação dialógica e compartilhada entre professor e alunos na construção de conhecimentos e habilidades. Para Teixeira e Nunes (2008), é uma atitude crítica e dialógica entre os meios e fins de avaliação em uma prática formadora voltada para a tomada de decisão dos resultados.

- Prática avaliativa: é uma atividade intencional mediada por diferentes procedimentos e estratégias que têm por função acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos no plano de ensino. Luckesi (2007) observa que para haver uma prática avaliativa da aprendizagem de excelência, em busca da qualidade de resultados, implica, em especial, uma disposição em aceitar-se a realidade como ela se apresenta para uma tomada de decisão com foco na aprendizagem.
- Avaliação formativa: concebida como meio de acompanhamento para identificar as dificuldades individuais e suas possíveis causas, visando à transformação, deve estar atenta aos modos de superação do autoritarismo.

Para Sanmartí (2009), a avaliação formativa centra-se em compreender os diferentes caminhos trilhados pelo aluno na construção da aprendizagem, entendendo-se o erro como fundamental, na medida em que são reveladores das representações ou estratégias elaboradas pelos alunos.

Em conformidade com tal pensamento Teixeira e Nunes (2008), revelam que a avaliação formativa assume uma postura crítica e dialógica na relação com o sujeito aprendiz.

2.1. Caracterizações do Lugar do Estudo

O Estado de Roraima é uma das (27) vinte e sete unidades federativas do Brasil e está situado na Região Norte, sendo o mais setentrional e menos populoso estado brasileiro. Tem como fronteiras os países da Venezuela (N e O) e a da Guiana (L e N), limitando-se também com os estados brasileiros do Pará (SE) e Amazonas (S e O).

Possui uma área de 224.298 km² e uma altitude de 90m acima do nível do mar. Seu clima é quente e úmido, com apenas duas estações climáticas bem definidas, inverno e verão. O inverno, estação das chuvas, ocorre entre abril e setembro, sendo os meses de

junho e julho os mais chuvosos. O verão é denominado estação seca, vai de outubro a março, sendo os meses de dezembro e janeiro os mais secos.

Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o total da população roraimense é de 450.106 habitantes, formada por povos de todos os estados brasileiros e pelos seguintes povos indígenas (IBGE, 2010): Yanomami, Ingarikó, Patamona, Macuxi, Wai-wai, Taurepang, Waimiri-atroari, Wapichana, Yecuana e Sapará, dentre outros, conforme dados do Conselho Indígena de Roraima (CIR, 2010).

Roraima possui quinze municípios, sendo eles: Boa Vista, Bonfim, Caracaraí, Alto Alegre, Mucajaí, Iracema, Normandia, São João da Baliza, Caroebe, São Luiz, Amajari, Pacaraima, Uiramutã, Cantá e Rorainópolis. Sua capital é Boa Vista, e está localizada à margem direita do Rio Branco. É uma cidade moderna, desenhada em forma de leque, com avenidas largas convergindo para o Centro Cívico. É a única capital brasileira localizada totalmente ao norte da linha do Equador.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Boa Vista conta com uma população de aproximadamente 285 mil habitantes (CENSO, 2010).

Entre os 15 municípios que formam o estado de Roraima, foi necessária a escolha de um para se delimitar e efetivar a pesquisa. Assim, a escolha pelo município de Boa Vista justifica-se por abrigar um *Campus da* Universidade Estadual de Roraima e por ofertar o Curso de Licenciatura em História. Sendo assim, este estudo foi realizado no Brasil, no Estado de Roraima, região Norte, município de Boa Vista, especificamente na Universidade Estadual de Roraima, no Curso de Licenciatura em História.

Figura Nº 1: Brasil, Estado de Roraima, Município de Boa Vista

Fonte: www.ibge.org.br

2.2. Descrição do Lugar da Pesquisa

Por consequência da natureza da pesquisa qualitativa em Educação, do objeto de estudo e interesse particular, pela prática da avaliação da aprendizagem, o campo da pesquisa centrou-se na Universidade Estadual de Roraima, especificamente no Curso de Licenciatura em História.

A Universidade Estadual de Roraima nasceu para atender as demandas do ensino superior no Estado e aos anseios da população roraimense. Legalmente é uma Fundação Pública dotada de personalidade jurídica de direito privado, de natureza *multicampi*, com autonomia administrativa, financeira e didático-científica nos termos da Lei e de seu Estatuto, aprovado em 13 de julho de 2006. Ao integrar o Sistema Estadual de Educação de Roraima, a UERR foi credenciada pela Resolução nº. 02, de 15 de maio de 2007 do Conselho Estadual Educação de Roraima - CEE/RR.

Na perspectiva de democratizar o Ensino Superior no Estado, o processo de interiorização foi um diferencial na estrutura da universidade, pois priorizou em sua criação a implantação de seis *campi*, a saber: *Campus* de Boa Vista, *Campus* de Caracará, *Campus* de Pacaraima, *Campus* de Alto Alegre, *Campus* de Rorainópolis e *Campus* de São João da Baliza.

A implantação do Curso de Licenciatura em História deveu-se à realidade apresentada no senso educacional de 2005, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Roraima, sobre a expansão da

educação básica, principalmente no Ensino Médio, cujos resultados indicaram a necessidade de criação de novos campos de trabalho para essa licenciatura.

O Projeto do Curso de Licenciatura em História (2008) foi elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em História, Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Através de atos da Comissão Provisória de Implantação da Universidade, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPCLH) foi aprovado por meio do Parecer nº 022, de maio de 2006, e autorizado seu funcionamento através de Resolução de mesmo número e data, publicada no Diário Oficial do Estado, nº. 343, em 29 de maio de 2006.

No ano de 2007, a Matriz Curricular do Curso sofreu alterações, sendo esta aprovada pelo Conselho Universitário através da Resolução nº 049 de 2007 e Parecer nº 103 de 2007.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UERR, a organização curricular está disposta de uma carga horária total de 3.376 (três mil, trezentas e setenta e seis) horas, assim distribuídas: 288 (duzentas e oitenta e oito) horas destinadas às disciplinas curriculares do Núcleo Comum, 288 (duzentas e oitenta e oito) horas destinadas às disciplinas curriculares do Núcleo de Formação Pedagógica, 1.800 (mil e oitocentas) horas para as disciplinas curriculares específicas do curso, 400 (quatrocentas) horas da Prática Profissional, 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmicas.

O referido curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Roraima através da Resolução CEE/RR nº 26, de 10 de dezembro de 2009, homologado em 22 de dezembro de 2009, publicada no Diário Oficial do Estado, nº 1.217, em 06 de janeiro de 2010.

A organização acadêmica da Universidade é centrada em quatro áreas, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Socialmente Aplicadas, Ciências Exatas e Agrárias e Ciências Humanas, Linguagens e Artes.

Compete às Coordenações de Área o objetivo precípua, em nível de intergrupos, de promover a participação das coordenações de cursos nos níveis de administração e gestão

pedagógica compartilhada, bem como assegurar a qualidade do trabalho relacionado às políticas nos níveis institucional, estadual e nacional.

Assim o Curso de Licenciatura em História integra a Coordenação de Ciências Humanas, Linguagens e Artes e é oferecido na modalidade regular. Tem como concepção a produção do conhecimento histórico pelo futuro profissional, de modo que, ao final do curso, ele saiba como e por que ele é produzido. Visa ampliar a atuação da universidade pública no seu entorno e, em termos teóricos e metodológicos, promover a reflexão sobre a prática e os problemas do ensino em História, preparando o futuro professor para a prática da docência e dos desafios da vida profissional.

Atualmente o Curso de Licenciatura em História é ofertado em três *campi*: *Campus* de Boa Vista *Campus* de Caracará e *Campus* de Alto Alegre, totalizando 04 turmas. No *Campus* de Boa Vista, o referido curso atende 02 turmas, no *Campus* de Alto Alegre 01 e no *Campus* de Caracará 01.

A seguir disponibiliza-se uma figura da UERR - *Campus* de Boa Vista - com a finalidade de uma maior localização e visualização do *lócus* da pesquisa da presente tese.

Figura Nº 2: Universidade Estadual de Roraima



Fonte: www.ufr.edu.br

Conforme preceituado na Lei Complementar nº 091 de 10 de novembro de 2005, a UERR e a Secretaria Estadual de Educação – SECD/RR- são instituições autônomas, mas

mantêm relação de vínculos profissionais. Este fato possibilita a SECD disponibilizar professores para a UERR em atendimento à necessidade da própria Universidade, em observância aos critérios de exigência de titulação para a docência em nível superior. Assim, o quadro docente do curso de Licenciatura em História, em 2013, ano que foi realizada a coleta de dados da presente pesquisa, encontrava-se constituído por 08 (oito) professores, sendo (02) dois do Quadro de Cedência (QC); (04) quatro do Quadro Efetivo (QE), que ingressaram na Universidade através de concurso público; e (02) dois horistas, que ingressaram na Universidade através de concurso temporário para atender a demanda dos *campi* de Boa Vista, Alto Alegre e Caracarái.

2.3. Tipos e abordagem da Pesquisa

Considerando-se a complexidade que envolve a avaliação da aprendizagem, optou-se nesta investigação pela abordagem qualitativa, por considerá-la a que melhor atende às necessidades da presente pesquisa, sem, contudo, desprezar os aspectos quantitativos. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se em função de que a mesma, ao concentrar-se na investigação da realidade social e histórica, possibilitou a investigadora interagir com os acadêmicos, sujeitos da pesquisa.

Na busca de se compreender a importância e a necessidade da teoria e dos pressupostos metodológicos que fundamentarão o processo da investigação apoiou-se nos estudos de diferentes pesquisadores da área de avaliação da aprendizagem que apoiaram suas investigações sobre a temática. Assim através do diagnóstico da realidade a ser estudada, da clareza em relação ao tema e objetivos do estudo, do conhecimento do contexto histórico passa-se a realização da investigação.

2.3.1. A abordagem Qualitativa

A presente investigação ancorada na abordagem qualitativa possibilitou à investigadora a reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo (Oliveira, 2012) iniciou-se sua estruturação.

Nesse processo, a presente investigação apoiou-se em estudos científicos de teóricos brasileiros e internacionais de referência em relação ao tema. Os resultados obtidos na investigação como observações, aplicação de entrevista, questionários e análise de dados

são apresentados de forma descritiva. Portanto através da pesquisa qualitativa buscou compreender o objeto em estudo em seu ambiente natural. A coleta de dados foi representativa para a análise e reflexão do objeto em estudo.

Assim a ação da pesquisadora não se restringiu apenas a descrever fenômenos, mas através da observação da realidade imposta procedeu a uma análise crítica do objeto em estudo. Compreende-se a importância do papel do pesquisador como elemento participante e ativo que se relaciona dialeticamente com o sujeito pesquisado. Registra-se assim o papel da pesquisadora, num dos momentos da pesquisa, no exercício da função docente no referido curso.

Em relação às principais características da pesquisa qualitativa que serviram de apoio a investigação destaca-se as ideias de Godoy (1996 apud Oliveira (2012) quanto:

- Ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- Caráter descritivo da pesquisa;
- Significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida, deve ser uma das preocupações do pesquisador;
- Método indutivo.

Em consonância com o caráter da pesquisa qualitativa, optou-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), que segundo Oliveira (2012), é uma ferramenta que conduz o pesquisador (a) a observar a realidade para fazer seus experimentos e tirar conclusões. A amostra pequena escolhida seletivamente não inviabilizou a análise do fenômeno pesquisado, ao contrário, possibilitou um olhar atento e holístico ao fenômeno estudado, considerando-se as contradições que envolvem o contexto educacional.

As ideias de Neuman (1994 apud Hernández Sampieri *et al*, 2006) ao sintetizar as principais atividades do pesquisador qualitativo foram tomadas como referência:

- Ele observa eventos ordinários e atividades cotidianas tais como ocorrem em seus ambientes naturais, além de qualquer acontecimento incomum;
- Está diretamente envolvido com as pessoas que são estudadas e com suas experiências pessoais;

- Adquire um ponto de vista interno, de dentro do fenômeno, ainda que mantenha uma perspectiva analítica ou uma distância específica como observador externo;
- Utiliza diversas técnicas de pesquisa e habilidades sociais de maneira flexível, de acordo com as necessidades da situação... (p. 11).

No contexto da pesquisa foi importante a observação das atividades cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Assim o envolvimento com os sujeitos da pesquisa proporcionou-nos uma postura investigativa de perspectiva analítica. Segundo Bogdan (1982, apud Triviños, 2007) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características, a saber:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave;
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados intuitivamente;
- 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (pp. 128-130).

As características apresentadas da pesquisa qualitativa, descritas pelo autor citado acima e, corroboradas por Triviños (2007), nos indica que a pesquisa de caráter qualitativo, não segue uma sequência rígida na realização de uma investigação, como no caso do desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Nesta perspectiva, para estruturação da pesquisa qualitativa, seguiu-se um roteiro com a escolha do assunto, levantamento do problema, formulação dos objetivos, coleta e análise dos dados, que são expressos, nesta investigação, de forma interrelacionada, utilizando-se da reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão do objeto em estudo em seu contexto histórico.

Assim as informações obtidas na investigação, foram conformadas por vários momentos e, exigiram em cada um deles, um tipo de pesquisa, de instrumento e técnica para atender aos objetivos do estudo. Serviu de base ao desenvolvimento científico da pesquisa, a análise das respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa aos instrumentos de coleta de dados, que tiveram como objetivo verificar a opinião dos entrevistados sobre o desenvolvimento das práticas avaliativas no Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima.

Para realizar o presente estudo de natureza qualitativa utilizou-se das ideias de Oliveira (2012) levando-se em conta a análise de documentos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima, a realização de entrevista e aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa, como também observações sistemáticas do *lócus* da pesquisa.

2.3.2. Pesquisa Bibliográfica

Nesta investigação, a pesquisa bibliográfica serviu de base para a análise de documentos de domínio científico, tais como as obras de autores brasileiros e internacionais que se dedicam ao estudo do tema avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, os livros, resenhas, artigos, teses, ensaios críticos, dicionários, leis que tratam do tema sobre a avaliação da aprendizagem serviram de base para a realização do estudo.

Após o levantamento bibliográfico e escolha das fontes de pesquisa sobre o tema em estudo, realizou-se uma análise das fontes considerando-se as pesquisas reconhecidas do domínio científico, por conseguinte, passou-se a sistematização das ideias que conformaram o marco referencial da investigação com o objetivo de evidenciar os aspectos mais pertinentes sobre a temática. Outro aspecto considerado foi a atualização das obras e publicações mais recentes sobre o tema.

Assim a pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura, nesta investigação, seguiu os preceitos de Hernández Sampieri *et al* (2006), quando refere-se a pesquisa bibliográfica: “consiste em identificar, obter e consultar bibliografia e outros materiais que sejam úteis para os objetivos do estudo e relevantes e necessários sobre nosso problema de pesquisa” (p.54).

Consoante com o este pensamento Oliveira (2012) corrobora: que a pesquisa bibliográfica é “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (p.69).

Assim suas ideias apoiaram o desenvolvimento da investigação possibilitando a análise das fontes consultadas.

2.3.3. Pesquisa Documental

A pesquisa documental teve como objetivo recorrer a fontes primárias tais como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima, lotação de professores, lista de disciplinas ofertadas nos semestres pesquisados, lista com número de alunos, os quais permitiram a apropriação de dados importantes para a realização da investigação. A pesquisa documental, embora detenha certa proximidade com a pesquisa bibliográfica, possui características distintas.

Assim ao recorrer-se as fontes primárias, fez-se uma análise cuidadosa, visto que os documentos a serem analisados não passaram, ainda, por nenhum tratamento científico.

A importância das fontes primárias está na originalidade dos dados. Assim foi importante sua análise, pois a pesquisadora teve uma relação direta com os dados a serem analisados. Para Oliveira (2012), as fontes primárias podem ser representadas por uma fotografia, uma imagem, um som, um relato de experiência, que recebe a análise do pesquisador conforme suas observações. Apresenta-se a seguir, no quadro nº 6, o instrumento utilizado na pesquisa documental.

Quadro Nº 6: Instrumento de Análise Documental

Indicadores	Categorias de Análise
Projeto Pedagógico do Curso	Análise da Avaliação e dos Processos de Ensino e Aprendizagem
Matriz Curricular do Curso	Análise da Ementa das Disciplinas para verificação da oferta das disciplinas pedagógicas.
Quadro de Lotação de Professores	Verificação do número de professores que exercem a docência no curso nos semestres pesquisados.
Lista de Alunos	Verificação do número e alunos por turmas nos semestres pesquisados.

Fonte: Elaboração Própria de acordo com dados do Registro Acadêmico da UERR.

2.3.4. Estudo de Caso

Para aprofundar o estudo sobre as práticas avaliativas buscou-se como tipo de pesquisa propriamente dita o estudo de caso, cujas características objetivam a descrição e análise dos dados a partir de uma determinada realidade. Portanto procura captar a realidade estudada de forma abrangente, completa e profunda.

Assim, o estudo de caso, serviu como estratégia metodológica para interpretar e descrever as práticas avaliativas utilizadas pelos professores do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima, através de diferentes técnicas de pesquisa

que tiveram a finalidade de facilitar a compreensão do objeto em estudo, considerando suas peculiaridades.

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa mais utilizado na área de Ciências Humanas e na interpretação dos fenômenos educacionais. Oliveira (2012) e (Merriam 1988 apud Furlan (2007).

Portanto, considerando-se que o Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima integra a área de Ciências Humanas e que as práticas avaliativas fazem parte dos fenômenos educacionais, em termos gerais, justifica-se a escolha do estudo de caso como tipo de pesquisa.

A utilização da pesquisa qualitativa com estudo de caso pode envolver tanto situações de estudo de um único caso, como situações de múltiplos casos. Nesta investigação, o estudo de caso, voltou-se para a investigação de uma situação em particular.

Para Gil (2007) e Yin (2010), no estudo de caso, deve utilizar-se mais de uma técnica de pesquisa para obtenção dos dados necessários e para garantir a qualidade dos resultados adquiridos.

2.4. Sujeitos da Pesquisa

Dentre os cursos ofertados pela (UERR) Universidade Estadual de Roraima, o Curso de Licenciatura em História foi o escolhido para realização do estudo. Um dos critérios utilizados para a escolha do curso foi à aproximação do local da pesquisa com o objeto de estudo e o objetivo da pesquisa. Outro critério utilizado foi o fato de a pesquisadora ter sido integrante da equipe de professores do referido curso num determinado período da pesquisa. A pesquisa foi realizada entre os semestres de 2012 e 2013.

Os sujeitos participantes da pesquisa totalizam 38 pessoas do Curso de Licenciatura em História da UERR. O universo da pesquisa é formado por 08 (oito) professores, 29 (vinte e cinco) acadêmicos e 01 (um) Coordenador do curso.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em função de sua representatividade social dentro do contexto da pesquisa e por comporem duas turmas do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima, no município de Boa Vista.

Na pesquisa não houve a preocupação de quantificação da amostra, questão esta essencial para as pesquisas quantitativas. Os sujeitos da pesquisa são apresentados no sentido de contextualizar o local da pesquisa.

Tabela N° 1: Professores, sujeitos da pesquisa

Professor	Formação Acadêmica	Titulação	Tempo de Docência na Educação Superior
P1	Lic. Plena em História	Doutor	11 anos.
P2	Lic. Plena em História	Mestre	4 anos
P3	Lic. Plena em História	Especialista	11 anos
P4	Lic. Plena em História	Doutor	8 anos
P5	Lic. Plena em História	Mestre	11 anos
P6	Lic. Plena em História	Doutor	11 anos
P7	Lic. Plena em História	Especialista	11 anos
P8	Lic. Plena em História	Mestre	10 anos

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014. Os nomes dos professores foram omitidos para preservar suas respectivas identidades.

Tabela N° 2: Alunos, sujeitos da pesquisa

Idade (anos)	Número de alunos	Percentual
19 a 23	8	32%
24 a 28	10	40%
29 a 33	5	20%
34 a 38	2	8%

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014.

2.5. Instrumentos da Pesquisa

Para Hernández Sampieri *et al* (2006), a coleta de dados implica três atividades profundamente vinculadas entre si:

- Selecionar um instrumento ou método de coleta de dados entre os disponíveis na área do estudo;
- Aplicar esse instrumento ou método para coletar dados;
- Preparar observações, registros e mediações para que sejam analisadas corretamente (p. 286).

Na concepção do enfoque qualitativo, segundo o mesmo autor, “geralmente os dados são coletados em duas etapas: durante a imersão inicial no campo ou contexto do estudo (mesmo que seja de forma inicial) e na coleta definitiva dos dados.” (p. 286).

Nesta investigação, a coleta de dados foi realizada a partir de três momentos distintos: a observação participante, a pesquisa bibliográfica e a documental. Caracterizaram-se como importantes elementos para estudo: o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, a entrevista com o Coordenador do Curso e os questionários aplicados aos professores e alunos do Curso de História.

Para construção do referencial teórico e metodológico que embasa o desenvolvimento desta investigação, foi necessário reunir um conjunto de conhecimentos, a partir de autores selecionados, que tratam da avaliação da aprendizagem escolar.

A coleta de dados nesta investigação não foi constituída por momento único, foi conformada por vários momentos, que exigiram, em cada um deles, a utilização de técnicas e instrumentos específicos com o objetivo de atender aos objetivos e ao tipo da pesquisa adotada.

Para obtenção das informações necessárias sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, no Curso de Licenciatura em História da UERR, aplicaram-se os seguintes instrumentos de pesquisa descritos a seguir.

2.5.1. Observação Participante

A técnica da observação participante utilizada na presente investigação justifica-se pelo contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado. Assim as observações obtidas no lócus da pesquisa, de forma natural, foram importantes para a percepção da concepção de avaliação através do olhar dos professores e alunos.

As observações realizadas sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no contexto do Curso de Licenciatura em História foram fundamentais, para a análise do objeto investigado. Assim os dados coletados nos instrumentos da pesquisa serviram de base para a análise descritiva do objeto da pesquisa de forma contextualizada e interrelacionada.

As vantagens e desvantagens da observação participante são descritas por Gil (1999) apud Oliveira (2012):

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimentos que acompanham o comportamento dos observados.

As desvantagens ficam por conta das restrições que são imputadas ao pesquisador (a) quanto à participação restrita na vida das comunidades (p. 82).

As observações foram realizadas num ambiente de diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Nas observações buscou-se identificar conceitos e significações sobre a avaliação da aprendizagem, permitindo desta forma, compreender as informações coletadas de forma relacionada ao contexto da pesquisa em suas múltiplas relações.

2.5.2. Entrevista Semiestruturada

Ao utilizar-se da entrevista semiestruturada buscou-se uma perspectiva de diálogo e espontaneidade necessários para o desenvolvimento da investigação, um contato mais direto com Coordenador do Curso de História da UERR. Segundo Triviños (2007), “o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (p. 146).

Neste sentido, pode-se entender por entrevista semiestruturada aquela que parte de certos questionamentos para obtenção de descrições detalhadas sobre o objeto da pesquisa, tendo em vista a interação entre pesquisador e entrevistado. A entrevista semiestruturada, realizada junto ao Coordenador do Curso de Licenciatura em História seguiu um guia de orientação. Foi aplicada a partir de um conjunto de indagações que orientaram o processo de busca e reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem e de sua própria prática avaliativa como professor.

As perguntas constantes no guia permitiram, no decorrer da entrevista, que outras questões fossem introduzidas a fim de esclarecimentos, precisão de conceitos ou obtenção de maiores informações sobre o assunto.

Deste modo foram tomados alguns dados gerais sobre o Curso de Licenciatura em História. As respostas do Coordenador do Curso sobre cada questão foram organizadas de forma didática para atender as categorias de análise e, finalmente, passou-se a uma análise interpretativa dos dados coletados apoiando-se nos pressupostos desenvolvidos no Marco Teórico ou Conceitual.

2.5.3. Questionários

A utilização do questionário como instrumentos de pesquisa permitiu a obtenção de informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Segundo Hernández Sampieri et al (2006), o questionário talvez seja o instrumento mais utilizado para coletar dados na pesquisa.

Aplicaram-se os questionários a alunos e professores do Curso de Licenciatura de História, tendo por objetivo adquirir informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente sobre as práticas avaliativas desenvolvidas. As informações adquiridas através dos sujeitos da pesquisa possibilitaram a análise dos dados à luz da teoria estudada.

2.6. Procedimentos de Análise de Dados

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a avaliação da aprendizagem para dar sustentação teórica à pesquisa. Em prosseguimento revisão e estudo do material disponível a respeito do tema, com o objetivo de obter respostas relevantes para solucionar a problemática levantada. Considerou-se na seleção do material para estudo, as pesquisas já realizadas por autores internacionais e nacionais com o intuito de evidenciar ideias novas e relevantes sobre o tema em estudo.

Na coleta de dados, para obtenção das informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem, utilizadas pelos professores do Curso de Licenciatura em História, utilizaram-se métodos empíricos como estudo de materiais institucionais, entrevista e questionários. Simultaneamente a este processo, realizou-se a reflexão teórica, que oportunizou um recorte no objeto da pesquisa, sem, contudo, fragmentá-la. A partir do entendimento da sua totalidade e complexidade, foi possível realizar uma análise crítica da prática avaliativa no contexto da sala de aula, como meio de acompanhamento da aprendizagem do aluno e como estratégia indicadora das intervenções necessárias que o professor deve realizar.

As informações obtidas com a aplicação da entrevista semiestruturada e dos questionários foram sistematizadas para realização de análise.

Para a análise dos dados, recorreu-se às orientações de Hernandez Sampiere *et al* (2006), as quais direcionam a análise qualitativa para a organização de dados; divisão em unidades ou categorias; compreensão do contexto dos dados; identificação de aspectos importantes para compreensão do tema, orientaram relacionar os resultados da análise com a teoria estudada, dentre outros aspectos (p. 489-491).

A análise e interpretação dos dados foram construídas num movimento dialético entre a teoria e prática pedagógica. Os procedimentos e análise de dados serão apresentados em forma descritiva, com utilização de tabelas demonstrativas e alguns gráficos que não inviabiliza a pesquisa qualitativa, pois segundo Demo (2009, p. 3) “a quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela.” Para o autor cada termo age na realidade como uma unidade de contrários.

As respostas obtidas nos instrumentos de coleta de dados foram agrupadas e analisadas a partir de sete grandes categorias. As perguntas e respostas aos instrumentos de coleta de dados tiveram como objetivo verificar a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as práticas avaliativas no Curso de Licenciatura em história da UERR.

Assim tomando-se por base o dicionário (Larousse (1995) apud Oliveira (2012), definiu-se categoria como “a classificação que se faz em função de certos princípios gerais e que tenham identidade comum”. A partir desse pensamento, após a coleta de dados e com o apoio dos conceitos expressos no Marco Teórico da presente investigação, passamos para a determinação das sete grandes categorias que foram agrupadas conforme as questões formuladas nos instrumentos da pesquisa

Assim apresenta-se, no quadro nº 7, as categorias que foram utilizadas para a análise dos instrumentos da pesquisa.

Quadro Nº 7: Síntese das respostas apresentadas pelo coordenador do Curso de Licenciatura em História, da UERR

CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESPOSTAS DO COORDENADOR
Avaliação da Aprendizagem	Elemento preciso e adequado para o proceso ensino e aprendizagem;
Estratégias Avaliativas	Utiliza-se de estratégias avaliativas diversificadas;
Critérios de Avaliação	Considera-os importantes e devem ser discutidos com a turma;
Funções da Avaliação	Para corrigir decisões equivocadas e, se necessário, refazer as avaliações;
Resultados da Avaliação	Conversa com a turma para tomar decisões;
Dificuldades na Avaliação da Aprendizagem	Excesso de material bibliográfico a ser estudado
Representações da Avaliação da Aprendizagem	Componente indispensável ao processo de ensino.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014 com base em Oliveira (2012)

Quadro Nº 8: Síntese das respostas apresentadas pelos professores do Curso de Licenciatura em História da UERR

CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Avaliação da Aprendizagem	A definem como processo, mas ainda há evidência do termo medir como sinônimo de avaliar;
Estratégias Avaliativas	A estratégia avaliativa mais utilizada é seminário;
CrITÉrios de Avaliação	Discutem e apresentam os critérios de avaliação com os alunos;
Funções da Avaliação	Avaliar o professor e o aluno;
Resultados da Avaliação	Discutem os resultados da avaliação;
Dificuldades na Avaliação da Aprendizagem	Não compreensão dos conteúdos e falta de pré requisitos advindos da escolaridade anterior.
Representações da Avaliação da Aprendizagem	Medo, dificuldade, pesadelo e medida.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014 com base em Oliveira (2012)

Quadro Nº 9: Síntese das respostas apresentadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em História da UERR

CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Avaliação da Aprendizagem	Medir como sinônimo de avaliar;
Estratégias Avaliativas	A estratégia avaliativa mais utilizada é seminário;
Critérios de Avaliação	Algumas vezes são apresentados;
Funções da Avaliação	Verificação do conteúdo ensinado;
Resultados da Avaliação	Sentem-se culpados pelos resultados insatisfatórios;
Dificuldades na Avaliação da Aprendizagem	Pouco tempo dedicado ao estudo e falta de compreensão da matéria;
Representações da Avaliação da Aprendizagem	Como algo impositivo, fantasma, espanto e prisão.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014 com base em Oliveira (2012)

As análises das categorias foram realizadas tendo por objetivo identificar os pontos de convergências e divergências sobre as práticas avaliativas no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima, como também foi realizada uma análise comparativa das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

A definição das categorias, na presente pesquisa, obedeceu a seguinte sistematização: Definição das Categorias Teóricas; Sistematização das categorias Empíricas (instrumentos de pesquisa) e Unidades de Análise (respostas obtidas) Oliveira (2012). As categorias teóricas foram desenvolvidas no Marco Teórico ou Referencial da pesquisa que tem como tema central a avaliação a aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados foram definidos com base no quadro teórico. As respostas a cada questão aos instrumentos de coleta de dados apresentadas pelos sujeitos da pesquisa foram agrupadas e determinaram uma categoria de análise que, no conjunto, foram analisadas a luz do referencial teórico e apresentadas nos resultados da pesquisa.

2.7. Validação e Confiabilidade dos Instrumentos da Pesquisa

Antes da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados (entrevista semiestruturada e questionários) com professores, alunos e o coordenador do curso, sujeitos da pesquisa, realizou-se a validação dos mesmos com 8 (oito) Professores Doutores em Educação de universidades brasileiras e internacionais. Os referidos instrumentos foram submetidos à análise destes Professores Doutores e serviram de base para a postura investigativa da pesquisadora frente ao estudo realizado. Após as observações e sugestões dos referidos especialistas, os instrumentos foram reestruturados e novamente submetidos às suas avaliações.

O pré-teste foi realizado com estudantes do Curso de Licenciatura em História que não estavam conformados como sujeitos da pesquisa e também com professores de outros cursos e instituições de ensino. Nos instrumentos de coleta de dados foram observados a presença dos seguintes aspectos:

- Sistematização dos itens de acordo com as sugestões dos especialistas;
- Presença de instruções claras para responder aos instrumentos de pesquisa;
- Elaboração de perguntas claras e objetivas;
- Presença de número suficiente de questões nos instrumentos de coleta de dados, em relação aos objetivos da pesquisa;
- Sequência em relação aos itens do questionário e entrevista com perguntas pertinentes ao estudo realizado.

Nesse sentido, apoiaram-se nos requisitos apontados por Lakatos E. & Marconi M. (2010) quanto aos objetivos da investigação; a objetividade e clareza em relação às informações; na profundidade das informações coletadas e na extensão das respostas.

3. RESULTADOS OBTIDOS

Em atendimento aos objetivos propostos e para responder às questões levantadas na investigação, as respostas serão analisadas à luz do referencial teórico que embasa a presente investigação. A análise das respostas às perguntas que compõem a entrevista e os questionários foi realizada tomando-se algumas categorias em relação à avaliação da aprendizagem. Após a coleta de dados, buscou-se analisar de forma descritiva as práticas avaliativas no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, através do olhar dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa. Foram determinadas para análise sete categorias sobre a avaliação da aprendizagem. As categorias englobam o conjunto de perguntas dos instrumentos de investigação utilizados na coleta de dados. A partir das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, analisou-se de forma descritiva cada categoria, buscando-se uma comparação entre as respostas obtidas pelos grupos investigados.

3.1 Caracterizando o Curso de Licenciatura em História e a Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem

O curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Roraima, conforme informações obtidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), versão de 2008, teve início em maio de 2006, através do Parecer nº 022 e foi autorizado pela Resolução de mesmo número, publicada no Diário Oficial do Estado de Roraima sob nº 343 deste mesmo ano, o mesmo tem como propósito o preparo profissional para o exercício da docência e de uma prática avaliativa cidadã, alicerçada na construção do conhecimento, com qualidade formal e política. Está integrado à Coordenação de Ciências Humanas, Linguagens e Artes e é oferecido na modalidade regular.

A avaliação é compreendida como processo de construção e reconstrução de saberes necessários à formação do professor-historiador. Portanto, a avaliação é considerada como processo contínuo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem e está pautada no respeito, na ética, na prática dialógica e na formação da cidadania, de modo a proporcionar ao acadêmico e ao professor uma autoavaliação crítica sobre as atividades desenvolvidas. Assim, justifica-se a escolha do referido curso como *lócus* da pesquisa devido à importância da formação para a prática avaliativa.

Para tanto, deverá ter como função geral o fornecimento de bases para o planejamento e como funções específicas: o diagnóstico; a verificação da aprendizagem; o controle e interpretação de resultados que serão expressos no plano de disciplina de cada disciplina.

As modalidades de avaliação apresentadas são a diagnóstica, a formativa e a somativa, que cumprirão suas funções conforme a metodologia avaliativa adotada, permitindo ao professor e ao aluno acompanharem o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

As avaliações devem contemplar momentos individuais e coletivos de produção do conhecimento dos acadêmicos, com critérios estabelecidos para esse fim.

Entende-se, portanto, que nos cursos de formação de professores se fazem necessários momentos de reflexão sobre a prática avaliativa. Acredita-se que uma cultura avaliativa baseada em processos formativos, seja responsável pela construção de saberes pedagógicos. Enfatiza-se a importância da avaliação para a compreensão dos processos de ensinar e aprender com o objetivo de superação dos problemas advindos da prática pedagógica.

3.2 Análise e Discussão da Entrevista Realizada com o Coordenador do Curso de Licenciatura em História da UERR

A presente entrevista foi desenvolvida seguindo um guia de perguntas semiestruturadas, resultando nas seguintes informações:

O entrevistado, à época, exercia as funções de coordenador e professor do Curso de Licenciatura em História. Informou ser Licenciado em História, Bacharel em Ciências Sociais, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Geografia, somando 10 anos de docência no Ensino Superior.

Informa que segundo o Projeto Pedagógico do Curso, são cinco as disciplinas ofertadas em cada semestre, frequentam cada disciplina, em média, 36 alunos, e, semestralmente, são ofertadas 40 vagas para cada turma.

Na opinião do entrevistado, a avaliação da aprendizagem “trata-se de um dos elementos que constituem o processo ensino e aprendizagem, possibilitando aos envolvidos valorar, mensurar e refletir sobre o mesmo, aperfeiçoando sempre o processo.” Ainda na visão do entrevistado, a avaliação expressa as concepções de “fornecer um *feedback* claro, preciso, adequado e consciente das etapas do referido processo”.

Quanto à utilização de estratégias avaliativas diversificadas, o entrevistado informou que utiliza instrumentos avaliativos que permitem selecionar, classificar, verificar, como também refletir sobre as condições em que se desenvolvem determinadas ações. Considera que não basta a utilização de seminários, provas escritas, diários de bordos, construções de projetos, faz-se necessária a compreensão das metodologias adotadas e as contribuições resultantes das avaliações.

Em relação aos critérios de avaliação, diz considerá-los importantes, uma vez que desenvolvem determinadas competências e habilidades, tanto teóricas quanto metodológicas.

Para o coordenador, “a utilidade da avaliação consiste, em particular, na busca de subsídios para corrigir as decisões equivocadas do processo de ensino e aprendizagem. Cujo resultado reflete-se na democratização dos mesmos.” Afirma, ainda, que a avaliação utilizada adequadamente respeita a individualidade e o ritmo próprio de cada aluno.

Afirma discutir os resultados da avaliação da aprendizagem com seus alunos e considera que não basta atribuir notas, conceitos ou reclamar quanto ao desempenho da turma, faz-se necessário conversar com a turma, refletir sobre as metodologias adotadas, buscando uma correta tomada de decisão. Se necessário, não obstante, deve-se até mesmo refazer as avaliações.

Quanto à identificação de resultados não satisfatórios da avaliação da aprendizagem no curso, considera faltar nos professores bases anteriores e pré disposição ao trabalho docente, somados à falta de materiais, como internet, bibliotecas e livros, como também a distância entre pesquisa, ensino e extensão. Menciona ainda, as condições sociais dos alunos e indisponibilidade de tempo para estudo.

Apresenta como queixa mais frequente dos alunos em relação à avaliação da aprendizagem: “o excesso de material bibliográfico a ser estudado” em cada disciplina ofertada no semestre.

Segundo ele, os resultados da avaliação da aprendizagem são discutidos pelo grupo de professores do Curso em reuniões do Colegiado. Entre outros elementos de pauta, são discutidos, além do desempenho dos alunos, as unidades de ensino e seus respectivos conteúdos. Nos resultados da avaliação, cada disciplina considera as participações nas atividades desenvolvidas. Ainda é considerado o desenvolvimento do desempenho de

análise e síntese nos trabalhos escritos e orais.

As queixas ou reclamações mais frequentes apresentadas pelos professores do curso em relação aos alunos relacionam-se a pouca leitura dispensada aos materiais recomendados, resultando na baixa interação na produção de trabalhos.

Ao ser perguntado se a Universidade dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação da aprendizagem, o coordenador informou existir um grupo de estudo conduzido por um professor doutor, que tem como foco essa temática. Quanto ao Curso de Licenciatura em História, observa não existir nenhum projeto voltado ao tema. Contudo, destaca haver a utilização de um instrumento de avaliação de desempenho de aprendizagem que permite verificar as atividades pedagógicas do Curso.

Na opinião do entrevistado, as dificuldades existentes em relação à avaliação da aprendizagem, no Curso de História, apoiam-se em conceitos arraigados e interiorizados nas concepções de avaliação tradicional, as quais não permitem uma visão mais holística do processo de ensino, destacando-se pontuais e unilaterais.

O mesmo percebe e representa a avaliação escolar “como um componente indispensável ao processo de ensino, o qual necessita ser discutido dentro do currículo proposto para cada curso.”

3.3. Análise e Discussão do Questionário Aplicado aos Professores do Curso de Licenciatura em História da UERR

A partir dos questionários aplicados aos professores, apresentam-se as respostas às diferentes perguntas realizadas, conforme as seguintes categorias.

3.3.1. Categorias de Análises

Categoria1: Avaliação da aprendizagem

De acordo com as informações obtidas, a maioria dos professores identificou ou conceituou a avaliação como ponto de partida ou requisito para aprendizagem. Conforme o professor (P1), “é instrumento para acompanhar, medir e identificar as necessidades dos alunos, ou ainda conforme acrescentou o P(4), “como *feedback*.”

O professor (P2) disse ser a avaliação: “Ponto de partida para acompanhar a evolução das aulas, dos alunos e retomar os objetivos.”

O professor (P3) identificou a avaliação como “requisito necessário para saber o desempenho do aluno”.

Também foi descrita como uma “ferramenta para consolidar o ensino e a aprendizagem e como um processo fundamental para consolidação da prática pedagógica” (P6 e P8).

Pelas respostas obtidas, nota-se que a maioria dos professores tem a compreensão da avaliação como processo de acompanhamento da aprendizagem, porém, ainda se encontra, em alguns casos, a evidência do termo medir como sinônimo de avaliar, apresentado no caso pelo professor (P3).

No entendimento da avaliação como processo, a mesma só faz sentido como acompanhamento da aprendizagem e do ensino ministrado. Assim, não terá a função de medir, comparar e classificar alunos, finalidades expressas na concepção de avaliação como produto. Segundo Libâneo *et al* (2008), as práticas avaliativas concebidas como processo são meios para intervir nos problemas de aprendizagem e servir de parâmetro para a melhoria do ensino. Dessa forma, sustentam-se em parâmetros qualitativos referentes ao ensino ministrado e a aprendizagem adquirida.

Corroborar esse pensamento com a opinião expressa pelo professor (P7) ao afirmar ser a avaliação “processo contínuo e sistemático que auxilia professor e aluno na identificação de suas necessidades de ensino e aprendizagem.”

Categoria 2: Estratégias avaliativas

Todos os professores afirmaram utilizar estratégias avaliativas diversificadas.

Os professores (P2, P5, P6, P7 e P8) responderam que utilizam o seminário como estratégia avaliativa.

Igualmente identificou-se em suas respostas a utilização das seguintes estratégias: provas escrita, oral e trabalhos individuais como relatórios, artigos, análise de filmes e documentários e autoavaliação.

O professor (P1) indicou, além dessas estratégias, a utilização de mapas conceituais. E somente o professor (P3) referiu-se ao portfólio como possibilidade de estratégia avaliativa.

Categoria 3: Critérios de avaliação

Os professores pesquisados afirmaram apresentar e discutir os critérios de avaliação de sua disciplina com os alunos.

Categoria 4: Utilidades da avaliação

Observa-se que, nas respostas apresentadas, a utilização dos termos conhecer, medir, avaliar, testar, verificar, retroalimentar, redirecionar e corrigir.

Para o professor (P1), a utilidade da avaliação está em “(...) conhecer o desempenho dos alunos.”

Para os professores (P2 e P4), consiste em “medir o grau do aprendizado e testar o conhecimento do aluno,” respectivamente.

Nas respostas dos demais professores (P3, P5, P6, P7 e P8), a utilidade da avaliação centra-se em “avaliar o aluno e o professor”.

Categoria 5: Resultados da avaliação

Os professores, sujeitos da pesquisa, afirmaram discutir os resultados da avaliação da aprendizagem com os seus alunos.

Quanto às atitudes e decisões tomadas em relação aos resultados da avaliação da aprendizagem, os professores P1, P3, P7 e P8 disseram dialogar com a turma para rever os pontos que não foram plenamente compreendidos e refletir sobre a metodologia. Afirmaram também, se necessário, refazerem as avaliações.

O professor P2 disse adaptar os resultados da avaliação à continuidade dos conteúdos programáticos.

O professor P4 afirmou reunir os pontos de déficits dedicando-lhes maiores aprofundamentos.

Os professores P5 e P6 afirmaram que diante dos resultados da avaliação, identificam o estágio do aprendizado dos alunos, para refletir e autorrefletir para fazer as modificações necessárias.

Diante das respostas apresentadas pelos professores entrevistados, nota-se a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem; quanto aos resultados da avaliação, a maioria dos professores demonstra conceber a avaliação como uma forma de acompanhamento e de ajuda, e não como uma ação terminal.

Quanto aos fatores de influência sobre os resultados não satisfatórios da avaliação, os professores P1, P2, P3, P4 e P5 afirmaram que resultam da não compreensão dos conteúdos pelos alunos; a falta de pré-requisitos advindos dos níveis fundamental e médio; metodologia do professor. Os demais professores pesquisados, afirmaram que os resultados não satisfatórios da avaliação estão relacionados à falta de respeito às particularidades e individualidades de aprendizagem, como também a fatores motivacionais, estruturais e sociais.

Os professores P1 e P2 e P4 disseram que as queixas mais frequentes apresentadas pelos alunos, em relação à avaliação da aprendizagem, são: avaliações complicadas e rigorosas, que exigem muito raciocínio do aluno e, muitas vezes, as questões elaboradas não dão a liberdade de demonstrarem suas reais aprendizagens.

Em contrapartida, os professores P3, P6 e P7 informaram que as queixas mais comuns dos alunos referem-se à prova escrita (instrumento de avaliação) e à distância ente o conteúdo trabalhado em sala de aula e o que é cobrado na avaliação (expectativa pré-concebida e esperada pelos professores).

Os professores P5 e P8 afirmaram que os alunos reclamam do excesso de conteúdos a serem estudados, somando-se à falta de tempo para estudarem e demasiadas exigências avaliativas sobre excessivos materiais bibliográficos.

Entende-se que praticar uma avaliação voltada para a aprendizagem requer entender que aprender não é só incorporar conhecimentos. Esta característica é observada na avaliação formativa e volta-se para a atenção às potencialidades e individualidades dos alunos, buscando melhor compreender o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Categoria 6: Dificuldades apresentadas pelos alunos na avaliação da aprendizagem

As dificuldades apontadas pelos professores P1, P2 e P8, em relação à avaliação da aprendizagem, referem-se à falta de clareza nas questões elaboradas; avaliação injusta ou

distorcida; concepções tradicionais de ensino, as quais se convertem em avaliações pontuais e unilaterais.

Os professores pesquisados P3 e P4 pronunciaram-se, respectivamente, sobre questão apresentada, informando acreditarem que as dificuldades estão relacionadas à elaboração das provas e à falta de discussão sobre o tema.

Quanto aos professores P5, P6 e P7, afirmaram que as dificuldades na avaliação da aprendizagem estão relacionadas à falta de consciência docente e coletiva, havendo necessidade de se promover a (re)significação teórica da prática da avaliação. Somando-se às dificuldades, os conceitos apontados, materializou ao longo do tempo, a origem de práticas avaliativas como forma excludente, perversa e desumana.

Ainda, como resultado da presente pesquisa, desprende-se a não oferta de projeto voltado ao tema avaliação, tanto pela Universidade quanto pelo Curso de Licenciatura em História.

Com base nos dados supra, nota-se que a visão sobre a avaliação da aprendizagem, adotada pela maioria dos professores, ainda preconiza a ideia de meio pelo qual o aluno deve memorizar os conteúdos ministrados pelo professor, dificultando seu entendimento como processo.

Categoria 7: Representações da avaliação da aprendizagem

A maioria dos professores aponta que se sentem satisfeitos quanto à forma utilizada para avaliar seus alunos. Porém, um quarto dos professores entrevistados afirmou não estar totalmente satisfeito com os procedimentos avaliativos que utiliza.

Os professores P1, P3, P5 e P7 descreveram, respectivamente, a avaliação como medo, dificuldade, pesadelo e medida.

Os professores P2, P4, P6 e P8 representam a avaliação como termômetro, sucesso, caminho e processo.

Percebe-se, nas respostas dos professores P1, P3, P5 e P7, que a avaliação desperta uma imagem negativa relacionada a medo, entendida como instrumento de castigo, de mensuração, com a intenção de constatação e não de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Em contraposição, as respostas dos demais professores

entrevistados apontam para o entendimento da avaliação como processo e não como medida.

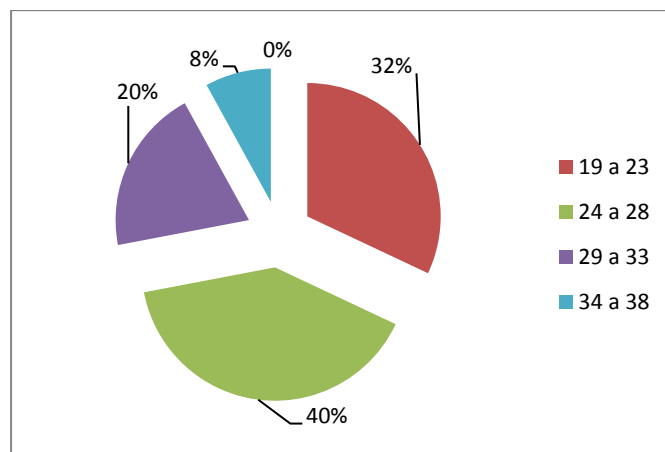
3.4. Análise e Discussão do Questionário Aplicado aos Acadêmicos do Curso de Licenciatura em História da UERR

3.4.1. Categorias de Análise

A partir dos questionários aplicados aos acadêmicos, apresentam-se as repostas dos mesmos as diferentes perguntas realizadas.

A idade dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa, está conformada entre 19 a 38 anos. Suas informações foram importantes para a configuração da pesquisa.

Gráfico N° 1: Idade Média dos Acadêmicos Entrevistados



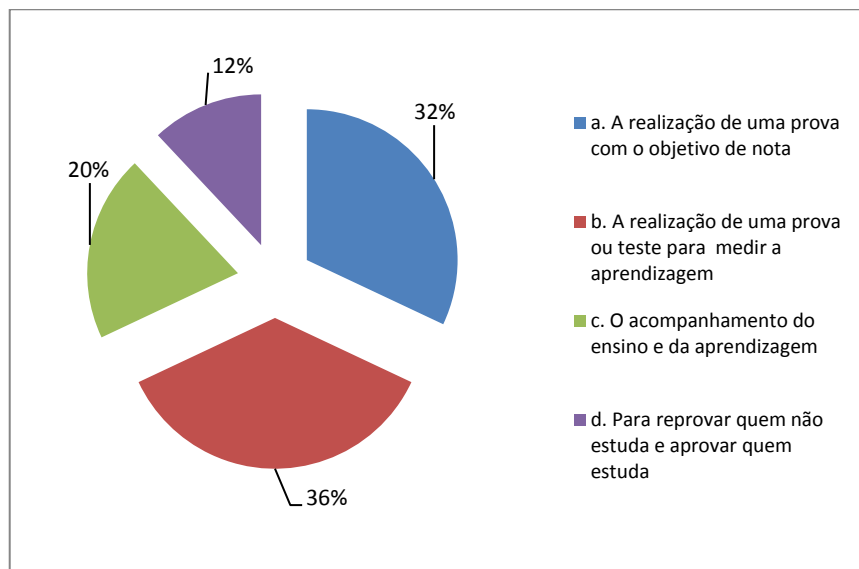
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Percebe-se no gráfico N° 1 que a idade média, da maioria dos acadêmicos, que frequentam o Curso de Licenciatura em História está entre 19 e 23 anos e 24 a 28 anos. O que representa uma população ainda jovem.

Investir em Ensino Superior de qualidade é um desafio das políticas públicas em educação. Portanto um dos fatores para implantação do Curso de História na UERR deve-se, segundo o Projeto Pedagógico, a necessidade de profissionalização de professores para atuar na área de História com formação adequada, perspectiva crítica da educação e compreensão dos vários domínios da vida social. Acredita-se que este objetivo está sendo alcançado no Curso de História da UERR uma vez o mesmo conta com um número

expressivo de jovens estudantes, preparando-se profissionalmente para exercer a carreira de professor na Educação Básica, com perspectivas futuras de transformação social.

Gráfico N° 2: Avaliação da Aprendizagem

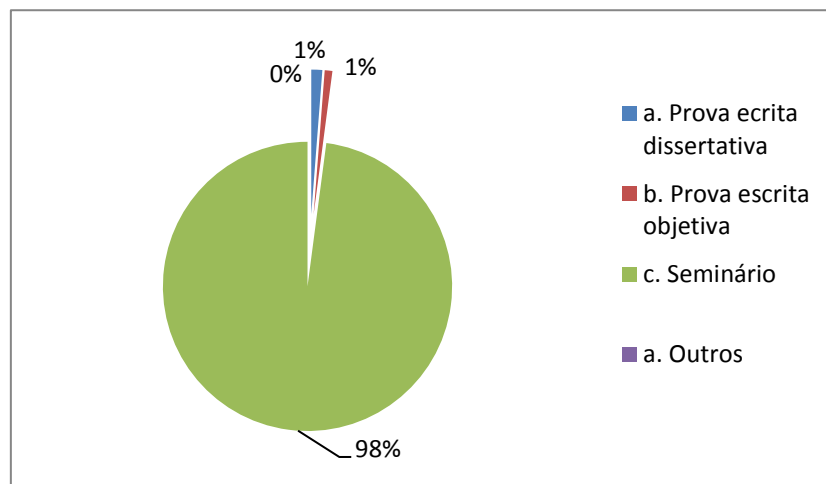


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Analisando-se as respostas dos acadêmicos quanto ao conceito de avaliação da aprendizagem pode-se perceber que a maioria a concebe como a função de classificatória, instrumento de exclusão e seleção. Esta concepção segundo Hoffmann (2008) pode estar atrelada as suas trajetórias avaliativas no contexto educacional. Por outro lado, as respostas aferidas pelos acadêmicos entram em contradição com as respostas de seus professores que a identificam como ponto de partida ou requisito da aprendizagem.

De maneira geral no contexto educacional, segundo Luckesi (2007) o entendimento de avaliação na concepção de provas e exames tem raízes históricas e fundamenta-se na classificação e exclusão escolar, desconsiderando a avaliação como acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem para uma tomada de decisão em favor da aprendizagem do aluno.

No entendimento da pesquisadora esta contradição tem origem nos pressupostos teóricos que embasam a ação avaliativa. Teoricamente parece que o problema está resolvido, mas na prática, a concepção de avaliação classificatória e autoritária se manifesta influenciada por modelos e metodologias tradicionais.

Gráfico N° 3: Estratégias Avaliativas

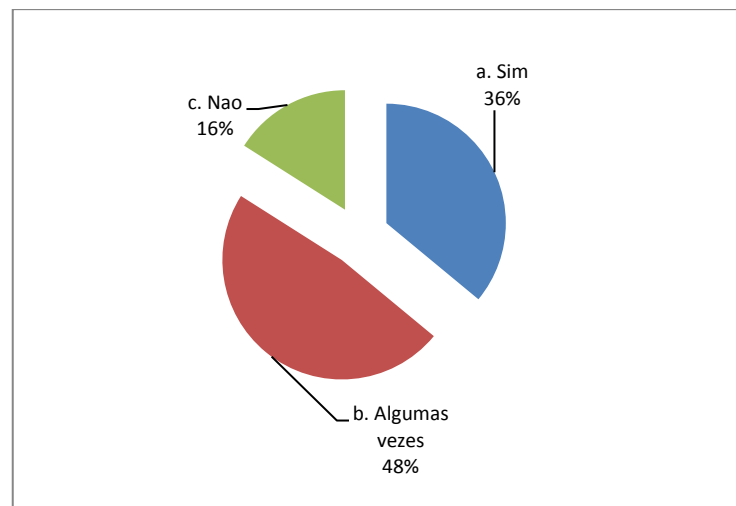
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Em se tratando das estratégias avaliativas, os acadêmicos consideraram o seminário como a estratégia avaliativa mais utilizada pelos professores na avaliação de suas aprendizagens. Porém dos oito professores entrevistados, cinco dizem utilizar-se do seminário como estratégia avaliativa. E todos afirmam que utilizam-se de estratégias avaliativas diversificadas.

Acredita-se que o seminário como estratégia avaliativa se faz importante para desenvolver conhecimentos e habilidades referentes a pesquisa, a escrita e comunicação da aprendizagem. Portanto não pode reduzir-se a única estratégia avaliativa no acompanhamento da aprendizagem.

A pesquisadora considera importante a utilização de diferentes estratégias avaliativas no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, pois de acordo com as atividades avaliativas propostas cada uma cumpre sua função no processo de acompanhamento da aprendizagem. Assim professores e alunos devem manter uma relação de diálogo na escolha dos instrumentos avaliativos, buscando instrumentos e técnicas de avaliação que direcionem a manifestação das aprendizagens construídas.

Corroborando com essa ideia Depresbíteres (2009) afirma que os instrumentos de avaliação devem ser construídos de modo a favorecer não só a correção ou incorreção das respostas, mas para proporcionar informações como os alunos chegaram a construção das respostas dadas. Assim as estratégias avaliativas deixam de ser fins e passam a ser pensadas como meios desafiadores de um pensar crítico, criativo e construtivo.

Gráfico N° 4: Critérios de Avaliação

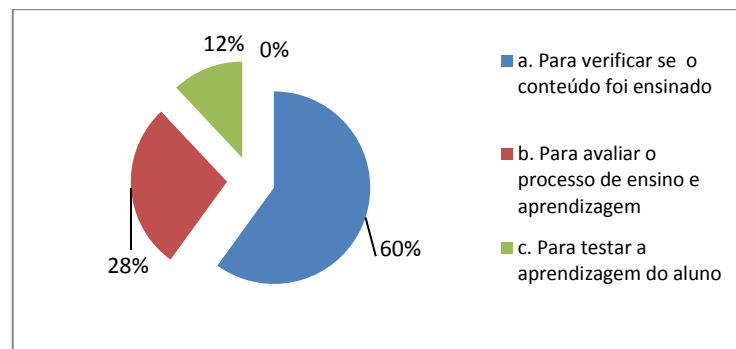
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Percebe-se pelas respostas dos acadêmicos que a avaliação referenciada por critérios ainda não abrange o coletivo dos professores no Curso de História da UERR.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de História (2008, p.22), anexo 1 da presente tese a avaliação da aprendizagem assim consubstancia: “deve ser considerada como processo contínuo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem (...) de modo a proporcionar ao acadêmico e ao professor uma autoavaliação crítica sobre as atividades propostas e desenvolvidas.” Verifica-se nesta concepção que a avaliação foi pensada na perspectiva de avaliação como processo, corroborando com a teoria das medidas referenciada por critérios. Vianna (1980) apud Hoffmann (2008). Portanto as respostas dos acadêmicos nega esta perspectiva, pelo menos não atinge a totalidade dos professores. Todavia constata-se pelas respostas dos professores, que os mesmos apresentam e discutem os critérios de avaliação.

Estas contradições corroboram com a constatação que se faz necessário a formação continuada dos professores em relação a prática avaliativa.

Afirma-se que de acordo com a concepção de avaliação adotada pelo professor, a avaliação configura-se em duas direções: a avaliação referenciada por normas ou a avaliação referenciada por critérios. Assim entende-se que os critérios podem desempenhar um importante papel no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Gráfico N° 5: Utilidades da Avaliação

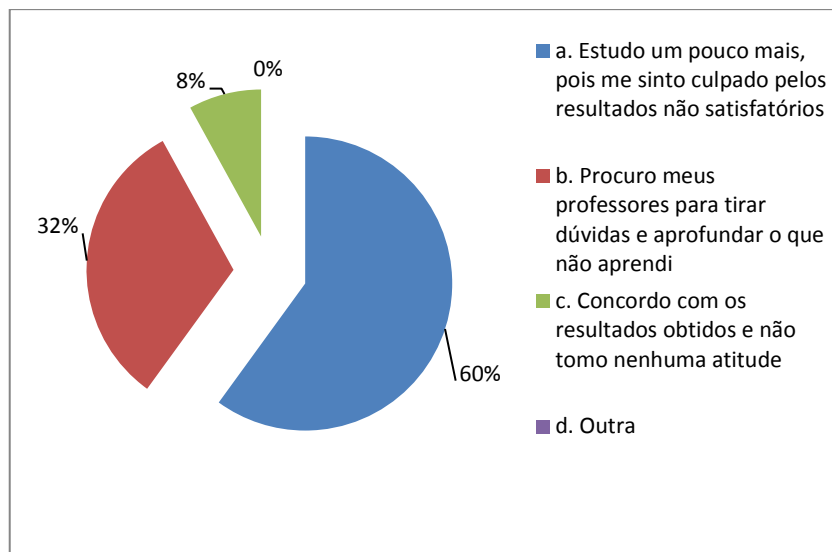
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Quanto à utilidade da avaliação da aprendizagem, os acadêmicos em sua maioria, a associaram como verificação do conteúdo foi ensinado. Novamente manifesta-se a tendência tradicional de avaliação como instrumento para medir alguma coisa. Percebe-se, na maioria das respostas dos acadêmicos, o distanciamento da sua função como meio de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

As respostas apresentadas pelos professores sobre a utilidade da avaliação retratam opiniões divergentes: “conhecer o desempenho do aluno, medir o grau de aprendizado e testar o conhecimento. Seguida de avaliar o aluno e o professor.”

Verifica-se novamente a contradição entre suas respostas e a dos acadêmicos. As diferentes denominações aferidas sobre a utilidade da avaliação para uma mesma prática pedagógica, justifica a concepção tradicional vislumbrada nas respostas dos acadêmicos. Se os professores não tem clareza sobre a função da avaliação da aprendizagem, os alunos reproduzem a prática avaliativa vivenciada ancorados na teoria avaliativa subjacente em sala de aula.

Acredita-se que o problema sobre a contradição entre a teoria e a prática avaliativa encontra resposta na reflexão sobre as experiências vivenciadas no cotidiano e nos paradigmas avaliativos, numa perspectiva de avaliação transformadora, que nega a concepção de avaliação como prática burocrática e autoritária.

Gráfico N° 6: Atitudes em Relação aos Resultados da Avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

A maioria dos acadêmicos se sentem culpados pelos resultados insatisfatório de suas aprendizagens e nada fazem diante de seus resultados. Esta tendência de culpa fundamenta-se no caráter sentencioso da avaliação, relacionado a um instrumento avaliativo prova ou teste como elemento terminal da prática avaliativa.

Os acadêmicos entrevistados afirmam que só algumas vezes os professores discutem os resultados de suas avaliações. Todavia os professores afirmam discutir os resultados com seus alunos. E que suas atitudes ou decisões em relação aos resultados da aprendizagem embasam-se no diálogo, reflexão dos pontos não compreendidos, da metodologia. Somente um respondeu que adapta os resultados à continuidade dos conteúdos curriculares.

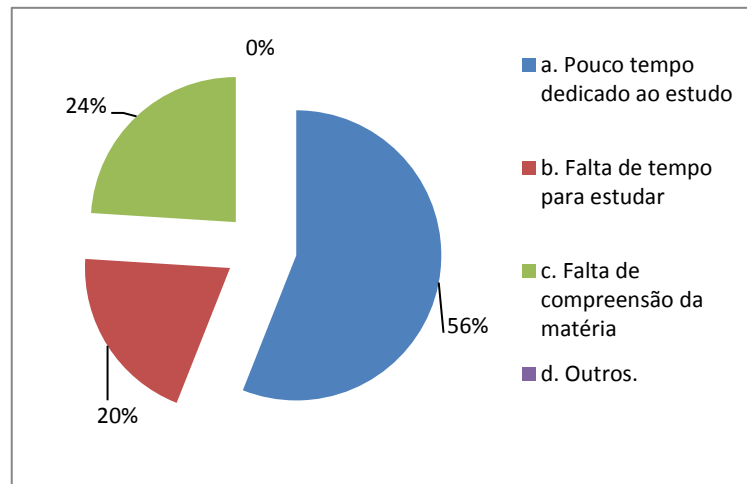
A contradição entre as respostas dos acadêmicos e de seus professores retrata a confusão entre a prática educativa e a ação avaliativa. Os professores parecem concebê-las como momentos estanques e dissociáveis.

Estes resultados apontam para o propósito que vem sendo refletido nesta investigação: a avaliação configura-se como um tema que requer atenção na prática educativa na medida que se amplia a distância entre a teoria e a prática.

Percebe-se que os alunos mesmos insatisfeitos com os resultados de suas avaliações, conformam-se, pois parecem aceitar a trajetória da avaliação como ação de julgamento. O

Projeto Pedagógico do Curso de História, apregoa uma prática avaliativa dialógica, o que verifica-se na investigação é que este princípio não vem sendo desenvolvido.

Gráfico N° 7: Dificuldades na Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Dentre os fatores atribuídos as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos em relação a avaliação da aprendizagem e os resultados não satisfatórios de suas avaliações, os acadêmicos nomeiam: pouco tempo dedicado ao estudo, falta de compreensão da matéria; e falta tempo para estudar.”

Os professores atribuem os resultados não satisfatórios das avaliações dos alunos a falta de compreensão dos conteúdos pelos acadêmicos; falta de pré requisitos advindos da Educação Básica; a metodologia adotada; falta de atendimento as particularidades e individualidades da aprendizagem; fatores motivacionais, estruturais e sociais.

As respostas apresentadas pelos dois grupos pesquisados demonstram suas insatisfações em relação ao processo avaliativo. Um dos elementos listados pelos dois grupos está a falta da compreensão da matéria. A aprendizagem é um componente intrínseco a prática pedagógica, portanto verifica-se sua fragilidade no processo ensino e aprendizagem, no Curso de História. O diagnóstico proporciona a qualificação da aprendizagem. Constatou-se na investigação, que o processo de ensino e aprendizagem apresenta problemas que precisam ser resolvidos, visando uma melhor qualificação dos acadêmicos. Acredita-se que a aprendizagem é necessária e deve ser construída a partir das estruturas mentais para que o acadêmico interprete e reflita sobre a realidade e que o

professor tem papel fundamental nesse processo.. Neste sentido fomenta-se a necessidade de investimento na formação inicial e continuidade dos acadêmicos e professores.

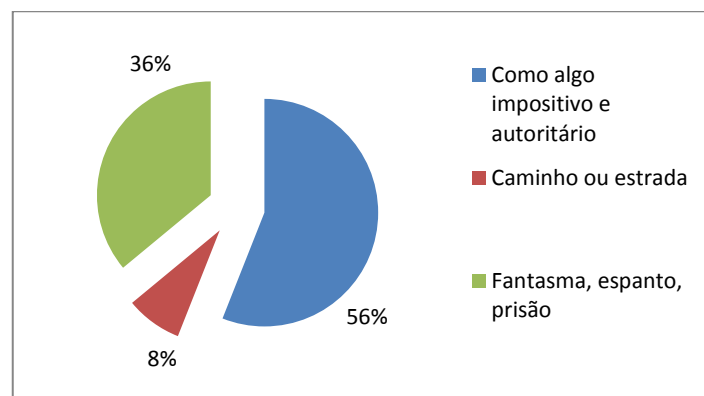
Percebe-se nas respostas apresentadas que o processo de ensino e a aprendizagem apresenta-se como se fossem momentos distintos e não relacionados. Verificou-se através das respostas aos instrumentos da pesquisa que a maioria dos acadêmicos reclamam da falta de entendimento dos conteúdos escolares. Este fato pode estar relacionado aos resultados não satisfatórios de suas avaliações, pois sem aprendizagem é impossível obter resultados satisfatórios na avaliação.

A avaliação é um dos elementos do planejamento que tem como função acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, portanto todos os elementos do planejamento se interrelacionam e são importantes na prática educativa.

Se avaliar é entendido como processo é preciso que os professores parem e reflitam sobre a forma de ensinar. É necessário um olhar pedagógico diferenciado para atender os alunos sem suas dificuldades.

A concepção bancária e autoritária de ensino preocupa-se apenas com a memorização dos conhecimentos que são dados como prontos e acabados. Desconsidera-se assim as formas individuais de aprendizagem. A concepção “bancária” de educação se traduz num ensino deficiente, numa aprendizagem decadente e numa avaliação excludente.

Gráfico N° 8: Rerepresentações da Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Percebe-se pelas respostas dos acadêmicos, que a maioria, concebe a avaliação como algo negativo, ligado à concepção de avaliação tradicional com características autoritária e

pontual, usada para identificar acertos e erros com objetivos de exclusão e seleção. Ainda demonstram ser a prática avaliativa uma ação autoritária. Estas representações podem refletir a prática avaliativa vivenciada pelos acadêmicos em suas trajetórias como estudantes na Educação Básica.

Interessante salientar que nenhum dos acadêmicos entrevistados relaciona o termo avaliação como algo bom, prazeroso e positivo. Entre os professores aparece também descrições negativas: medo, dificuldade, pesadelo e medida. Somente três dos professores entrevistados a descrevem como termômetro, sucesso, caminho e processo.

A representação da avaliação obtida na investigação nos remete aos estudos realizados sobre a avaliação por Hoffmann (2008). A referida autora justifica a representação da avaliação com imagens ou palavras negativas pronunciando-se da seguinte forma: “O jogo é revelador e desestabilizador. Revela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um número de questões (...) professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (p. 13). Consoante com este pensamento acredita-se que as contradições reveladas nas representações da avaliação encontram aporte na concepção autoritária de avaliação.

Acredita-se que para a avaliação cumprir seu verdadeiro papel no acompanhamento dos processos de ensinar e aprender é necessário a superação do ensino com caráter memorístico e de exclusão. É preciso descobrir e ou reinventar formas de ensinar e aprender que promovam a aprendizagem de forma prazerosa, ou seja, desvinculada da concepção de ensino e aprendizagem como memorização de conteúdos prontos e acabados.

4. CONCLUSÕES

Na investigação buscou-se analisar as práticas avaliativas dos professores do Curso de Licenciatura História, da Universidade Estadual de Roraima- Brasil - no que se refere ao significado da avaliação da aprendizagem, a partir do olhar dos professores e alunos do referido curso. Através do enfoque qualitativo do tipo descritivo, da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e estudo de caso, buscou-se, através da teoria estudada, analisar as respostas dos professores e alunos sobre o papel da avaliação da aprendizagem nos processos de ensinar e aprender.

Nesse processo destacam-se os principais resultados alcançados com a investigação foram alcançados. Em relação ao primeiro objetivo: **Caracterizar o contexto atual da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima** os resultados indicaram que:

- O Curso de Licenciatura em História possui uma carga horária total de (três mil trezentos e trinta e seis) 3.376 horas distribuídas entre as disciplinas comuns aos cursos de graduação; as disciplinas pedagógicas, disciplinas específicas ao curso, Prática Profissional, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Científicas e Culturais.
- Quanto às disciplinas pedagógicas comuns aos cursos de licenciatura são destinadas (duzentas e oitenta e oito) 288 horas;

Neste sentido, como expresso no Projeto Pedagógico do Curso, as disciplinas pedagógicas comuns aos cursos de licenciaturas, terão como objetivo oferecer conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos tendo como princípios a formação necessária à prática docente. A partir dessa assertiva é imprescindível afirmar que a formação de conhecimentos e habilidades para a prática avaliativa ao exercício da atividade profissional e docente é de fundamental importância.

- Quanto ao processo da avaliação da aprendizagem no curso surgiram nas respostas dos entrevistados alguns entraves, dificuldades e incertezas, ou seja, a avaliação é sempre vista como uma questão difícil.

Assim não se evidenciou nas respostas apresentadas um processo de avaliação que envolva o coletivo do curso. Portanto não se destacou nas respostas dos professores um envolvimento no sentido de discussão dos resultados dos processos de ensinar e aprender, nem uma busca coletiva de tomada de decisão quanto aos resultados da avaliação da aprendizagem.

Os desafios impostos ao professor universitário, nos cursos de formação professores, são múltiplos, dentre eles destaca-se a importância do professor compreender cientificamente

Um dos problemas a serem apontados em relação à avaliação no curso de Licenciatura de História é contradição apresentada entre o propósito da avaliação contida no Projeto Pedagógico do Curso e as práticas avaliativas realizadas no interior das salas de aula. O Projeto do Curso descreve uma prática avaliativa concebida como processo contínuo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicaram divergências nas respostas dos professores e alunos. Enquanto a maioria dos professores a classificam como processo; os alunos a classificam através dos instrumentos como prova, teste e também como sinônimo de medir. Destaca-se também que é uma fala dos professores identifica-se a evidência do termo medir como sinônimo de avaliar.

Em síntese no Projeto do Curso não se percebeu a preocupação de uma ação em relação aos resultados das avaliações externas e da avaliação da aprendizagem no sentido de romper com práticas instituídas de maneira autoritária e sem qualquer preocupação com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Enquanto a objetivo de **reconhecer a concepção de avaliação da aprendizagem, a partir do olhar dos professores e alunos**, considerando-se a avaliação da aprendizagem como um dos elementos do planejamento de ensino responsável pelo acompanhamento dos processos de ensinar e aprender e como importante tema de análise e reflexão da prática pedagógica, reconhece-se que o mesmo foi alcançado, pois as informações coletadas na investigação possibilitaram a percepção da distância entre a teoria e a prática avaliativa que permeia o cotidiano da sala de aula. As informações obtidas assinalam que existem duas

concepções de avaliação do processo de ensino e aprendizagem: Uma concepção real e uma concepção ideal. A concepção real retrata a prática da avaliação pautada nos modelos tradicionais de avaliação e a ideal está presente na fala e no imaginário dos professores e alunos em defesa de uma avaliação de caráter formativo com características de processo

Percebe-se, no entanto, que os alunos relacionam a avaliação como à realização de uma prova ou teste para medir a aprendizagem; os professores a identificam como importante instrumento de acompanhamento da aprendizagem, porém, ainda, existe uma forte tendência de conceituar a avaliação como verificação do conteúdo ministrado, evidenciando-se também o termo medir como sinônimo de avaliar.

Na percepção dos alunos a avaliação é representada como algo impositivo e autoritário, que impõe medo. Os professores dividem suas opiniões e representam-na como termômetro, sucesso, caminho e processo; e também como medo, dificuldade, pesadelo e medida. Esta contradição pauta-se na concepção de avaliação adotada pelos professores que se reflete na prática avaliativa e, conseqüentemente, na percepção dos alunos.

Nota-se que a avaliação não é utilizada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o aluno não se vê como participante desse processo e, por conseguinte, não se sente satisfeito com a forma como é avaliado, sente-se culpado pelos resultados não satisfatórios de sua avaliação e justifica sua insatisfação ao pouco tempo dedicado aos estudos. A falta de compreensão da matéria e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno foram também fatores destacados. Verifica-se pelas respostas apresentadas o não comprometimento do ensino com a aprendizagem que se materializa pelas práticas tradicionais de avaliação.

Com relação ao objetivo de **identificar os tipos de avaliação presentes nas práticas avaliativas dos professores**: Os resultados indicaram o seminário, como a estratégia avaliativa mais utilizada pelos professores no acompanhamento dos processos de ensinar e aprender. Neste sentido destaca-se que os instrumentos de avaliação fundamentam o processo avaliativo e necessitam de questionamentos. Somente eles, não são capazes de apontar o sucesso, as fragilidades e não aprendizagem dos alunos. Admite-se que as mudanças nas práticas avaliativas requerem a presença constante da reflexão sobre os elementos que a compõem, principalmente a negação da prática avaliativa autoritária, seletiva e excludente em prol de uma prática de avaliação como acompanhamento dos processos individuais de aprendizagem e da ação de ensinar.

Avaliações pontuais, expressas por quaisquer que sejam os instrumentos avaliativos, não cumprem os objetivos de avaliação como processo. As avaliações pontuais expressam funções de medir, comparar, selecionar e classificar os alunos. Contrapondo-se a esta tendência, na perspectiva de processo, a avaliação, serve como meio de acompanhamento dos sucessos ou não do ensino e da aprendizagem.

Assim destaca-se que os tipos de avaliação, devem atender o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, não devem indicar mudanças somente quanto à sua elaboração, mas também quanto a sua coerência e adequabilidade com os objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem, de modo que possibilitem processos reflexivos e transformadores da prática autoritária.

A opção por um determinado instrumento de avaliação requer do professor a consideração das condições objetivas e subjetivas da aprendizagem. Além disso, o mesmo deve ter conhecimento e compreensão das estratégias avaliativas para proceder a sua elaboração, aplicação e orientação dos alunos.

Muitas foram às queixas apresentadas pelos alunos quanto à avaliação da aprendizagem, uma delas refere-se à falta de compreensão da matéria. A fala de um professor refere-se ao excesso de material bibliográfico a ser estudado. Diante deste cenário, faz-se necessário que o Curso de Licenciatura em História promova ações de formação continuada aos professores para a reflexão dos processos avaliativos e suas funções.

Nesse contexto, a partir das vozes dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, torna-se evidente a necessidade da escolha por uma concepção teórica de avaliação que se distancie de práticas meramente burocráticas e pontuais, inclusive, faz-se necessário enfatizar a preocupação da avaliação como processo formativo. Acredita-se que o Curso de Licenciatura História em função da responsabilidade que exerce com a formação de professores deve promover ações voltadas para a qualidade da formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Embora tenha ficado explícito a preocupação com esse elemento, ainda na concepção dos professores, avaliar se constitui num processo que apresenta dificuldades e incertezas quanto aos encaminhamentos a serem adotados.

Portanto, o último objetivo desta investigação, **propor um conjunto de princípios a serem incorporados à prática avaliativa dos professores:** Acredita-se queo

desenvolvimento de uma proposta de formação continuada baseada em princípios pedagógicos a serem incorporados à prática avaliativa dos professores do Curso de Licenciatura em História da UERR, tais como: caráter sistêmico, interrelação entre conhecimentos e habilidades, indissociabilidade entre teoria e prática, interrelação entre avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, relação dialógica e interdisciplinar ajudará na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem haja visto estar direcionada a atender a formação inicial e continuada dos professores.

Um dos objetivos do programa de formação continuada é proporcionar a reflexão crítica sobre os processos de ensinar e aprender e, acreditando-se, que a mudança da prática avaliativa com caráter excludente e seletivo só é possível com a transformação da própria prática considera-se de total importância a criação de espaços no âmbito das instituições de ensino para reflexão e discussão desses processos.

Por sua vez, foi identificado na pesquisa, que os resultados da avaliação são discutidos somente no âmbito do Colegiado do Curso. Por conseguinte considera-se que outros espaços para discussão da avaliação devam ser criados, para proporcionar a reflexão sobre sua importância dos processos formativos no contexto educacional. Os debates devem promover a reflexão sobre indissociabilidade entre a teoria e a prática avaliativa, também sobre as concepções avaliativas e as práticas instituídas no curso.

Neste sentido ampliar a reflexão sobre o processo de avaliação, requer o desafio de professores e alunos de se colocar simultaneamente como sujeitos e objeto de sua avaliação a partir de uma perspectiva transformadora e coletivamente construída pelos próprios sujeitos do curso.

Diversas pesquisas tendo como referência autores internacionais e nacionais demonstram que um programa de avaliação institucional pautado em princípios qualitativos, resulta numa avaliação da aprendizagem pautada na mesma concepção. Portanto, as instituições, que seguem a lógica formativa nos processos de ensinar e aprender revelam índices educacionais de qualidade.

Contudo, reafirma-se que a presente investigação não teve o propósito de esgotar a discussão e reflexão sobre a temática. Portanto reconhece-se a complexidade da avaliação no contexto educacional e, nesta direção, acredita-se que novas possibilidades de reflexões

direcionem novos caminhos na busca de uma avaliação em benefício de uma educação de qualidade.

A avaliação nesta perspectiva terá funções de prover os meios para elucidar o que se deve ensinar; auxiliar no aprimoramento das expectativas sobre o nível de qualidade nos processos de ensinar e aprender; envolver coletivamente a comunidade acadêmica nos resultados dos processos de ensino e aprendizagem para promover a reflexão contínua desses processos.

RECOMENDAÇÕES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, do Conselho Nacional de Educação, direcionam em sua proposta princípios e procedimentos, a serem observados na organização institucional e curricular por todas as instituições formadoras de professores, destacando-se entre eles o ensino centrado na aprendizagem do aluno. Deste modo, as diretrizes curriculares mencionadas contemplam uma prática avaliativa centrada na aprendizagem e na formulação de propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos (MEC, BRASIL, CNE, 2001).

Diante desta exigência do Ministério de Educação e da necessidade de um fazer pedagógico voltado para a aprendizagem do aluno se faz necessário um programa de formação continuada direcionado ao preparo profissional para a prática avaliativa. Neste sentido apresenta-se a Proposta de Formação Continuada, baseada num conjunto de princípios a serem incorporados a prática avaliativa. O programa de formação continuada deverá ser um espaço de reflexão crítica sobre as formas de ensinar e aprender considerando-se o desenvolvimento das diferentes capacidades de aprendizagem dos alunos.

A partir do propósito da presente investigação e dos resultados alcançados, sugere-se a proposta de formação continuada, a seguir desenvolvida, para atender o curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima.

Proposta de Formação Continuada

Entende-se que a mudança de uma cultura avaliativa fundamentada em princípios formativos só é possível, entre outros fatores, pela mudança de postura do professor obtida através da reflexão, ação e reflexão dos processos de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica.

Acredita-se que, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas instituições para formação de professores é um dos elementos que merecem destaque quando o assunto é avaliação, pois estes professores são os responsáveis pela preparação técnica e profissional dos docentes que atuarão na Educação Básica. Conforme

Vasconcellos (2008) não basta mudar a forma de avaliar é necessário uma mudança de postura frente às práticas avaliativas. Nesse sentido há que se buscar uma melhor preparação teórica e profissional com o propósito de garantir consistência ao papel da avaliação.

A superação da avaliação como instrumento de dominação e poder deve ter como ponto de partida a crítica e autocrítica do processo de ensino e aprendizagem em prol do compromisso com a aprendizagem dos alunos. Assim o rompimento com a avaliação autoritária requer conhecimento teórico sobre teorias e concepções avaliativas que levem a novas posturas avaliativas.

As dificuldades que envolvem a prática avaliativa serão sanadas a partir do momento em que o professor passar a refletir sobre sua verdadeira função no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, haja vista seu caráter como parte integrante desse processo.

Na concepção de avaliação, como parte integrante do planejamento a mesma exerce a função de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, e é indicadora das fragilidades e potencialidades desse processo. Assim a avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar continuamente se os conteúdos, objetivos, metodologia, recursos, procedimentos e técnicas de ensino estão possibilitando a aprendizagem do aluno.

A avaliação em seus denominados tipos e funções: diagnóstica, formativa e somativa compõem um conjunto único, sistêmico e intimamente relacionado entre si, por conseguinte, o melhor aproveitamento de seus resultados ocorre quando utilizados com o fim de verificação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida a avaliação serve para a melhoria das ações do aluno e do professor. Para o professor possibilita realizar os ajustes necessários a aprendizagem, conhecer seus alunos refletir sobre a forma de melhor ensinar, ao aluno propicia verificar suas fragilidades e potencialidades diante da aprendizagem, como também possibilita refletir, orientar e reorientar o processo.

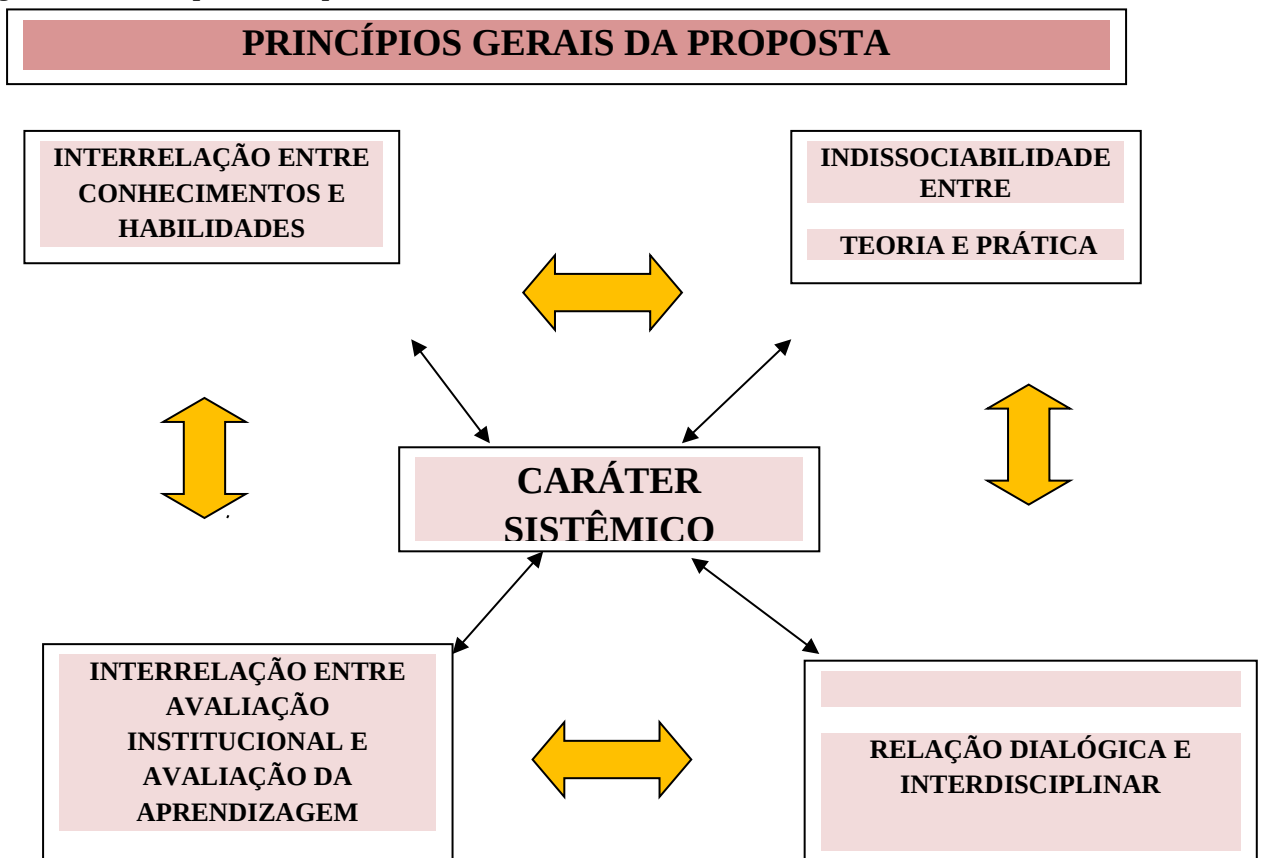
A efetivação de mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores no sentido de mobilizar os docentes para a discussão de suas práticas e concepções sobre a avaliação da aprendizagem.

A proposta de uma universidade democrática e de qualidade é construída a partir de ações compartilhadas, sob a responsabilidade de todos os seus agentes. No entanto, há que existir um direcionamento de ações que levem a um aprender a pensar e refletir sobre a educação que se pretende alcançar.

Com a finalidade da avaliação da aprendizagem ser condizente com a concepção de educação adotada, a mesma deve direcionar-se a uma vivência compartilhada que permita professores e alunos acompanhar qualitativamente este processo. Portanto, convém ressaltar a importância da avaliação no Ensino Superior, visto que a mesma, tem função de acompanhar esforços, progressos e necessidades referentes ao processo de ensinar e aprender.

Na elaboração da proposta de formação continuada considerou-se os princípios gerais de todo processo educativo, assim como os princípios específicos para a avaliação da aprendizagem.

Figura N° 3: Princípios da Proposta



Fonte: Elaboração própria

1. **Caráter Sistêmico** - Este princípio parte da compreensão que os elementos da proposta se apresentam de forma interrelacionada. Desta forma é um princípio fundamental da proposta, pois nele centram-se os demais princípios. O caráter sistêmico da proposta se materializa como instrumento de acompanhamento da proposta de forma holística.
2. **Interrelação entre Conhecimentos e Habilidades**- Este princípio busca o vínculo dialético entre conhecimentos e realidade educacional, pois parte da ideia que a realidade esta em constante transformação e, portanto, os conhecimentos não são verdades absolutas. Não é possível formar conhecimentos sem as habilidades e que estas não se desenvolvem sem os conhecimentos, há uma relação de troca e complementaridade entre as partes. Os conhecimentos e habilidades oferecidos nos cursos de formação de professores devem preparar os futuros professores frente às demandas do mundo globalizado, proporcionado ferramentas que desenvolvam competências profissionais e pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores devem servir tanto para a inserção no mundo profissional, como para proporcionar o desenvolvimento cultural e a formação para o trabalho.
3. **Indissociabilidade entre Teoria e Prática** – Este princípio advém da necessidade de reflexão que a teoria é necessária porque nos fornece os elementos para agir na prática, portanto uma não exclui a outra, ambas se complementam.
4. **Interrelação entre Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem** –Este princípio defende a ideia da integração entre avaliação interna e externa. Parte do princípio de que a qualidade de uma instituição de Ensino Superior depende do exercício permanente de autorreflexão, dos processos educativos. Portanto a avaliação do ensino e aprendizagem deve estar relacionada com todos os níveis de avaliação num processo contínuo de autoavaliação.
5. **Relação Dialógica e Interdisciplinar**. Este princípio parte do pressuposto que todo conhecimento mantém um diálogo constante com outros conhecimentos que se caracterizam quer pelas relações, complementações ou contradições. As identificações ou aproximações que se verificam em seus múltiplos aspectos caracterizam um eixo integrador, uma postura interdisciplinar que possibilita diferentes olhares para uma mesma disciplina e, portanto, para uma ação avaliativa. Defende-se uma pedagogia avaliativa embasada no diálogo e na reflexão, coerente com princípios de respeito a diversidade e formação de cidadãos críticos e participativos.

Assim, reconhece-se a avaliação da aprendizagem como um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem que merece estudos e reflexões devido sua complexidade e importância na prática pedagógica.

As respostas dos entrevistados, aos instrumentos de coleta de dados, indicaram que se faz necessário outros estudos a respeito da avaliação da aprendizagem, pois as concepções divergentes em relação a suas finalidades e funções demonstram a distância entre a teoria e a prática avaliativa.

Portanto, é importante levar em conta os seguintes aspectos:

- Inicialmente, a socialização da pesquisa com os professores do Curso de Licenciatura em História.
- A utilização dos resultados da pesquisa no âmbito do Curso de Licenciatura em História da UERR, promova informações para a reflexão da prática avaliativa no sentido de sua transformação.
- Análise dos instrumentos de avaliação utilizados no curso com a finalidade de promover mudanças qualitativas na prática avaliativa.
- Implantação de palestras e discussões acerca da avaliação da aprendizagem com o objetivo de refletir e discutir a prática avaliativa.
- Planejamento e avaliação contínua de atividades que levem o aluno a pensar, escrever e organizar o pensamento expondo suas potencialidades e fragilidades diante do processo ensino e aprendizagem.
- Que a Universidade Estadual de Roraima ofereça cursos e seminários sobre a avaliação da aprendizagem, destacando sua importância na formação inicial e continuada dos professores

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J.; [et al]; Melo, M. M. (org.). (2007) Avaliação na Educação. Pinhais: Melo.
- Antunes, C. (2008). A Avaliação da Aprendizagem Escolar. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Apple, Mi W. (1982). Ideologia e currículo. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Aranha, M. L. de A. (2008). História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Barlow, M. (2007). Avaliação Escolar: mitos e realidades. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bittencourt, C. et al.(org.) (2008). O saber histórico em sala de aula. 11. ed. São Paulo: Contexto.
- Carvalho, M. J.; Porto, L. Sartori (2005). Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação; guia didático. Porto Alegre: UFRGS.
- Chaves, S. M. (2009). A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. GT. Didática. Goiás: UFG.
- Chizzotti, A. (2008). Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Coll, C. et. al.; tradução: Schilling, C. (2009). O Construtivismo na sala de Aula. 6. ed. São Paulo: Ática.
- Cordeiro, J. (2007). Didática. São Paulo: Contexto.
- Demo, P. (2007). Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 10. ed.; Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- _____, Taille Y.de La; Hoffmann J. (2008). Grandes pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação.
- _____, (2009). Avaliação Qualitativa. 12. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Depresbiteres, L.; Tavares, M. R. (2009). Diversificar é Preciso: instrumentos e técnicas de Avaliação da aprendizagem. São Paulo: SENAC.
- Esteban, M. T. (2009). Sala de aula - dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. Revista Portuguesa de Educação, v. 19. Braga. Portugal.
- Ferreira, L. M. S. (2009). Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 4. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Franco, M. A. do R. Santoro. (2012). Pedagogia e Prática Docente. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C de; Sordi M.R.L. de; Malavias, M. M. S.; Freitas, H.C.L. (2009). Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis RJ: Vozes.

- Freire, P. (2011) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed.; ed.; São Paulo: Paz e Terra.
- Furlan, M. I. C. (2007). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: convergências, divergências*. São Paulo: Anna Blume.
- Gadotti, M. (2007). *Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório*. 16. ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (2008). *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15. ed.; São Paulo: Cortez.
- _____ (2010). *História das Ideias Pedagógicas*. 10. ed. São Paulo: Ática.
- _____ (2012) *Educação e Poder: introdução a pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2007). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.
- Haydt, R. C. (2008). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. M. L. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2009). *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. M.; Silva, J. F. da; Esteban, M. T. (Orgs.). (2009). *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. M. (2010). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. M. (2011). *Avaliação: mito e desafio*. 42. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Klein, L. (2007). *Avaliação na Educação*. (121-133). Pinhais: Melo.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de Andrade (2010). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: MF Livros.
- Libâneo, J. C. Oliveira, J. F. de; Toschi, M. S. (2008). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo J. C. (2009). *Pedagogia, e Pedagogos Para quê?* 11. ed., São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2011). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. e Alves, N. (Orgs.). (2012). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez.

- Luckesi, C. C. (2007). Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2008). Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e preposições. 19. ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2009). Prática avaliativa. São Paulo. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). Avaliação da Aprendizagem Escolar: componente do Ato Pedagógico. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2012). Avaliação da aprendizagem na Escola (pp. 433-451), in Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo; Libâneo J. C e Nilda Alves (org.) São Paulo, Cortez.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil. (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Messias, E. C. (2010). Portfólio: princípio de avaliação formativa na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina: UEL.
- Mizukami, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. (1986). São Paulo: EPU
- Oliveira, M. M. (2012). Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paro, V. H. (2011). Crítica da Estrutura da Escola. São Paulo: Cortez.
- Passeron, J.-C. & Bourdieu, P. (1977). La reproduction. Barcelona: Laia.
- Perrenoud, P. (1999a). Avaliação: da excelência à regulação das Aprendizagens entre duas lógicas. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (1999b). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (Orgs.). (2008). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Portilho, E. (2009). Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição Rio de Janeiro: WaK.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2008). Universidade Estadual de Roraima-Brasil.
- Rabelo, E. H. (2009). Avaliação: novos tempos, novas práticas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rego, T. C. (2008). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Rodrigues, M.F.C. C. (2009). *Portfólio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância* – Lisboa: Universidade de Lisboa. Pesquisa em 9/01/2014. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/1045/2113/1/22158_ulp034796_tm.pdf
- Romão, J. E. (2011). *Avaliação Dialógica*. 9. ed. São Paulo: Cortez
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Editora Porto.
- Scarpato M.; Carlini A.L.; Caricatti, A.M. C. et.al. (2007). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. Pérez. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Salinas, D. (trad. Magda Schwartzhaup). (2007). *Prova Amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampiere R. H; Collado, C. F.; Lucio P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N. (2009). Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. *Avaliar para Aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Sant’Anna. I. M. (2009). *Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação Emancipatória: desafios a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP.: Autores Associados.
- Suhr, I. R. F. (2008). *Processo Avaliativo no Ensino Superior*. Curitiba: Ibepex.
- Teixeira, J. e Nunes, L. (2008). *Avaliação Escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak
- Soares, J. P. (2001). *A Prática de Ensino em História: formação de habilidades para avaliar aprendizagens*. Matanzas – Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Sobrinho, J. D. (2009). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Souza, A. M. (2012). *Avaliação*. Volume 02 • nº 01 • Jan./Jun. São Paulo: Revista Exitus.
- Teixeira, J. e Nunes, L. (2008). *Avaliação Escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak.
- Thiollent, M. (2009). *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas.
- Trindade, R. e Cosme A. (2010). *Escola, Educação e Aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas*. RJ: Wack.
- Trivinos, A. N. S. (2007). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

- Tyler, R. W. (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo; Leonel Vallandro. (Trad.) Título original: *Basic principles of curriculum an instruction*. (1978). Chicago: The University of Chicago.
- Olivera, M. K. de. (2007). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione
- Oliveira, M. M. (2012). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, C. dos Santos. (2007). *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.
- _____. (2008). *Coordenação do trabalho Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 8. ed.; São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, M. L. C. e Brito, R. H. P. (2010). *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. 4 ed.; Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: Mack.
- Veiga, I. P. A. (2009). *Lições da Didática*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Villas Boas, B. M. de F. (2008). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2010). Trad. Ana Thorel. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 1: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Boa Vista-RR, 20 de outubro de 2012

Ilustríssima Senhora

Ilma Araújo Xaud

Vice Reitora da Universidade Estadual de Roraima – UERR

Eu, Jurema Pires Soares, RG 60171555-21, professora de História da Universidade Estadual de Roraima - UERR, concluinte do doutorado em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - Paraguay, conforme cópia de declaração em anexo, com projeto de pesquisa na área da Educação Superior, tendo como foco a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, pretende realizar pesquisa com o corpo docente e discente desta conceituada universidade. Para tanto, venho respeitosamente solicitar de vossa senhoria a permissão para a realização desta pesquisa que também inclui cessão de documentos tais como Projeto Pedagógico, Lotação de Professores, Lista de Alunos do Curso de Licenciatura em História e outros documentos que possam ser úteis à medida que estes forem sendo analisados.

Desde já agradeço pelo apoio.

Jurema Pires Soares

jurema_bv@yahoo.com.br

(95) 91388387

APÊNDICE Nº 2: CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA

O objetivo desta entrevista semi-estuturada é verificar sua opinião sobre as práticas avaliativas no Curso de Licenciatura em História para fins de elaboracao de um relatório acadêmico, como parte dos requisitos, para obtenção do título de Doutor em Educação, pela autora. Nesse sentido conto com sua valiosa colaboração para consolidar este estudo. **Obrigada!**

Considerando que ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, autorizo o pesquisador responsável a divulgar em seu relatório final, as informações por mim fornecidas nesta entrevista, na condição de que sejam utilizadas exclusivamente para a realização desta pesquisa.

Boa Vista, _____de outubro de 2013

Entrevistado (a)

Testemunhas:

1-

2-

APÊNDICE Nº 3: GUIA DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UERR

Prezado Coordenador:

Esta entrevista visa coletar dados para serem analisados e integrarem a pesquisa científica intitulada: “Práticas Avaliativas: um estudo no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista – Brasil.”. O objetivo desta entrevista é verificar sua opinião sobre práticas avaliativas que resultará na produção de um relatório científico, como parte dos requisitos, para obtenção do título de Doutora em Ciência da Educação, pela Universidade Autônoma de Assunção. Nesse sentido conto com sua valiosa participação para consolidar este estudo. Obrigada!

I- DADOS GERAIS DO COORDENADOR DO CURSO:

- 1.1. Nome:.....
- 1.2. Formação acadêmica:.....
- 1.3 Disciplina (as) que ministra aulas:.....
- 1.4. Instituição de Ensino: () Privada () Pública
- 1.5. Tempo de docência na Educação Superior:.....

II. DADOS SOBRE O CURSO:

- 2.1. Data de criação do Curso: .../.../...
- 2.2. Número de *campus*:
- 2.3. Número de turmas:
- 2.4. Turnos que funciona:
- 2.5. Número de vagas para o Curso no Campus de Boa Vista:
- 2.6. Disciplinas ofertadas por semestre:.....
- 2.7. Número de alunos que freqüentam cada disciplina:

III. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

- 3.1. Como você define a avaliação da aprendizagem?
.....
- 3.2. Você utiliza estratégias avaliativas diversificadas? Em caso positivo, qual ou quais?
.....
- 3.3. Você apresenta e discute os critérios de avaliação da sua disciplina?
.....
- 3.4. Em sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem?
.....
- 3.5. Você discute os resultados da avaliação da aprendizagem com seus alunos?
.....
- 3.6. Que atitude ou decisão você toma após os resultados da avaliação da aprendizagem?
.....

3.7. Em sua opinião, quais os fatores que contribuem para os resultados não satisfatórios, de uma avaliação?.....

3.8. Quais as maiores queixas dos alunos do curso em relação à avaliação da aprendizagem?
.....

3.9. Como são discutidos os resultados da avaliação da aprendizagem pelo grupo de professores do Curso?
.....

3.10. Quais as maiores queixas dos professores do curso em relação à avaliação da aprendizagem?
.....

3.11. A universidade dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação da aprendizagem? Se a resposta for positiva, qual?
.....

3.12. O Curso de História dispõe de algum projeto voltado a avaliação da aprendizagem? Se a resposta for positiva, qual?
.....

3.13. Em sua opinião, qual ou quais as dificuldades existentes em relação à avaliação da aprendizagem, no Curso de História?
.....

3.14. Como você percebe ou representa a avaliação escolar?
.....

APÊNDICE Nº 4: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Este questionário visa coletar dados para serem analisados e integrarem a pesquisa científica intitulada: “Práticas Avaliativas: um estudo no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima- Boa Vista- Brasil. O objetivo desta entrevista é verificar sua opinião sobre práticas avaliativas que resultará na produção de um relatório científico, como parte dos requisitos, para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade Autônoma de Assunção. Nesse sentido conto com sua valiosa participação para consolidar este estudo. Não é necessário que você se identifique: Obrigada!

1. DADOS GERAIS:

- 1.1. Nome:.....
- 1.2. Formação acadêmica:.....
- 1.3 Disciplina(as) que ministra aulas:.....
- 1.4. Instituição de Ensino: () Privada () Pública
- 1.5. Tempo de docência na Educação Superior:.....

II. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1. Como você define a avaliação da aprendizagem?

.....

2.2. Você utiliza estratégias avaliativas diversificadas? Em caso positivo, qual ou quais?

.....

2.3. Você apresenta e discute os critérios de avaliação da sua disciplina?

.....

2.4. Em sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem?

.....

2.5. Você discute os resultados da avaliação da aprendizagem com seus alunos?

.....

2.6. Que atitude ou decisão você toma após os resultados da avaliação da aprendizagem?

.....

2.7. Em sua opinião, quais os fatores que contribuem para os resultados não satisfatórios, de uma avaliação?

.....

2.8. Quais as queixas mais frequentes apresentadas, pelos alunos, em relação à avaliação da aprendizagem?

.....

2.9. A universidade dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação? Se a resposta for positiva, qual?

.....

2.10. O Curso dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação? Se a resposta for positiva, qual?

.....

2.11. Em sua opinião, qual ou quais as dificuldades enfrentadas em relação à avaliação escolar?

.....

2.12. Você sente-se satisfeito (a) com a forma como avalia seus alunos?

.....

2.13. Como você percebe ou representa a avaliação escolar? (Se desejar pode representá-la através de um desenho)

.....

APÊNDICE Nº 5: QUESTIONÁRIO PARA ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UERR

O objetivo deste questionário é verificar a sua opinião sobre as práticas avaliativas no Curso de Licenciatura em História da UERR, que resultará na produção de um relatório científico, como parte dos requisitos, para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação, pela autora. Nesse sentido sua participação é de suma importância para que possamos consolidar este estudo. Sendo assim, solicitamos que, por favor, preencha este instrumento de pesquisa com a maior seriedade e honestidade possível. Não é necessário que você se identifique: **Obrigada!**

1. DADOS GERAIS :

1.1.Idade: _____

1.2.Sexo: _____

1.3.Estado civil: _____

1.4.Estado que nasceu: _____

1.5.Profissão: _____

2. Nas questões abaixo apresentadas, marque com um X, a alternativa que corresponde com a sua opinião:

2.1. Para você avaliação é:

- a. () A realização de uma prova com o objetivo de nota
- b. () A realização de uma prova ou teste para medir a aprendizagem
- c. () O acompanhamento do ensino e da aprendizagem
- d. () Para reprovar quem não estuda e aprovar quem estuda

2.2. Quais as estratégias avaliativas mais utilizadas pelos professores:

- a. () Prova escrita dissertativa
- b. () Prova escrita objetiva
- c. () Seminário
- d. () Outras. Especificar:

2.3. Os professores apresentam ediscutem os critérios de avaliação?

- a. () Sim
- b. () Algumas vezes
- c. () Não

2.4. Em sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem?

- a. ☐ Para verificar se o conteúdo foi ensinado
- b. ☐ Para avaliar o processo de ensino e aprendizagem
- c. ☐ Para testar a aprendizagem do aluno
- d. ☐ Para obter uma nota nas disciplinas

2.5. Os professores discutem os resultados da avaliação?

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Algumas vezes
- c. ☐ Não

2.6. Que atitude você toma em relação aos resultados da sua avaliação?

- a. ☐ Estudo um pouco mais, pois me sinto culpado pelos resultados não satisfatórios
- b. ☐ Procuro meus professores para tirar dúvidas e aprofundar o que não aprendi
- c. ☐ Concordo com os resultados obtidos e não tomo nenhuma atitude
- d. ☐ Outra: Especificar:

2.7. Em sua opinião, que fatores contribuem para os resultados não satisfatórios de uma avaliação?

- a. ☐ Pouco tempo dedicado ao estudo
- b. ☐ Falta de tempo para estudar
- c. ☐ Falta de compreensão da matéria
- d. ☐ Outros. Especificar:

2.8. Qual sua maior queixa em relação à avaliação da aprendizagem?

.....

2.9. A Universidade dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação? Se a resposta for positiva, qual?

.....

2.10. O Curso de História dispõe de algum projeto voltado ao tema avaliação? Se a resposta for positiva, qual?

.....

2.11. Você se sente satisfeito(a) com a forma como é avaliado(a)?

a. () Sim

b. () As vezes

c. () Não

2.12. Apresente uma sugestão de como gostaria de ser avaliado?

.....

2.13. Como você percebe ou representa a avaliação escolar?

.....

.

APÊNDICE Nº 7: FICHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Local:

Data:...../...../.....

1. Aspectos observados quanto à avaliação da aprendizagem:

a) Positivos

.....

.....

b) Negativos

.....

.....