

1. (RE)CONHECENDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Miguel André Berger

Professor do Departamento de Educação

Universidade Federal de Sergipe

Introdução

Uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro é seu caráter seletivo e excludente das camadas populares. O ensino básico, apesar da grande expansão a partir da década de 50 até a de 60, mantém, pela deficiência qualitativa, seu caráter seletivo, pois tem sido incapaz de atender às características da população proveniente das camadas populares. A partir da década de 80, não é o acesso à escola o grande problema, a não ser em algumas áreas específicas do país, mas, sobretudo, a repetência continuada nas primeiras séries do ensino fundamental (GATTI, 1990).

Mesmo havendo uma democratização do acesso à escola – 90,5% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas no primeiro grau (Censo de 1996), não se verificou ainda uma democratização do ensino. As crianças que conseguem ingressar no sistema têm de enfrentar sérios desafios para garantir sua permanência, em decorrência de fatores intra e extra-escolares, objeto de estudo de vários pesquisadores (MELLO, 1982; CUNHA, 1988).

Um dos fatores intra-escolares mais criticados se refere à formação do professor, que vai influenciar sua postura e a prática avaliativa. AZANHA (1989:741), ao destacar o aspecto seletivo do sistema educacional, coloca que “*a taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação*”. A avaliação do rendimento escolar é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, variando, portanto, de docente para docente. O professor elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ou não ser aprovado. Tais critérios refletem as deficiências de sua formação, seus preconceitos e representações (RIBEIRO, 1992).

Embora os professores se sintam seguros com relação às habilidades relativas ao ensino, a avaliação constitui para alguns um aspecto conflitante quando de sua atuação

(LUDKE e MEDIANO, 1992), confirmando a colocação de PERRENOUD (1984) de que a preparação para o ensino é mais valorizada na formação do professor do que a avaliação.

O trabalho de FARIA JUNIOR (1988) e uma equipe de mestrandos da Universidade Federal Fluminense também aponta a exiguidade e a precariedade com que o tema da avaliação é tratado pela literatura destinada à formação de professores, utilizada nos cursos de licenciatura. Apesar de não se deter nos livros adotados nos cursos de formação do ensino fundamental, o pesquisador acredita que essa formação não esteja melhor servida, no tocante ao preparo para trabalhar com a avaliação nas escolas. Analisando os livros de Didática, constatou várias inconsistências e desatualizações conceituais, destacando-se: a) a ausência total do tratamento da avaliação como ato político; b) a falta de contextualização, por não considerar no discurso sobre avaliação a realidade sócioeconômica e cultural; c) a *“a ausência de discussão sobre a problemática do fracasso escolar, principalmente dos alunos oriundos das camadas populares”* (p. 78). Essa literatura valoriza a mensuração para controle do desempenho do aluno, fundamentando-se na concepção tecnicista, que influenciou o campo do magistério através dos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos.

A Pedagogia tecnicista coloca de lado a subjetividade (necessidades e interesses de cada um) e privilegia a objetividade, a necessidade do planejamento, incluindo a operacionalização de objetivos em termos comportamentais, seleção e estruturação do conteúdo (aspecto mais valorizado), seleção e uso de técnicas variadas para buscar a efetividade do ensino. No pensamento tecnicista, a escola deve ser um subsistema essencial à sobrevivência do sistema social, de maneira a garantir-lhe um funcionamento eficiente. Por esse motivo, dá prioridade à organização racional do trabalho. Surgiu com o tecnicismo o uso de recursos audiovisuais e de técnicas de ensino destinadas a esgotar um assunto pela repetição exaustiva e conseqüente fixação. Os testes objetivos (principalmente de múltipla escolha) tiveram tamanha aceitação que passaram a ser utilizados no sistema de seleção de ingresso à universidade e depois nas situações do cotidiano escolar, dado que possibilitavam “avaliar” o aluno de forma econômica e rápida e atendiam aos interesses do momento político, não favorecendo a capacidade de expressão do aluno.

Os conteúdos sobre avaliação na perspectiva da mensuração, procedimentos para planejamento, aplicação e correção dos testes objetivos, análise dos dados e classificação

dos alunos segundo a “curva normal” começaram a integrar o discurso dos cursos de formação de professores. Entre as publicações que mais contribuíram para os estudos sobre mensuração está a obra de Victor Noll, intitulada **Introdução às Medidas Educacionais**, publicada nos Estados Unidos em 1957, traduzida e impressa no Brasil em 1965. Sua influência no contexto brasileiro foi tamanha que emprestou sua nomenclatura para denominar a disciplina incluída no currículo dos cursos de formação de professor para os níveis de 1º e 2º graus e no Curso de Pedagogia.

SOUZA (1990) também observou uma influência marcante do pensamento norte-americano nas reformas de ensino propostas a partir de 1930, ao fazer uma análise retrospectiva das concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes à legislação de ensino. Essa perspectiva tecnicista de pensar a Educação, de inspiração positivista, descarta as dimensões política e ideológica, que só recentemente passaram a ser consideradas.

A avaliação da aprendizagem não se restringe à mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica, um mecanismo neutro ou uma questão puramente técnica, desprovida de intencionalidade. É uma questão epistemológica mas é também política, por se constituir em momento privilegiado no qual o poder se manifesta.

Para se compreender como acontece a avaliação no interior da escola, é preciso analisar essa instituição no contexto da sociedade. Nesse sentido, tem-se a contribuição de autores que abordam a questão da relação entre escola e sociedade. Mesmo que a preocupação central não seja especificamente a avaliação da aprendizagem, ao tratarem das funções da escola na sociedade contribuem para uma melhor compreensão do ato de avaliar.

BOURDIEU e PASSERON (1975) concebem a avaliação como um mecanismo de seleção e classificação do indivíduo, enquanto FOUCAULT (1987) a considera como forma de a escola obter a submissão do aluno. Em síntese, vêem a avaliação realizada nas situações de exame como um instrumento para a conservação e a reprodução da sociedade.

LUCKESI (1990), HOFFMANN (1993) e VASCONCELLOS (1995) têm ajudado a compreender a avaliação ao concebê-la como um ato pedagógico que ocorre no interior da instituição escolar, a qual, por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Analisam o trabalho pedagógico, a prática avaliativa que se realiza na escola, observando que a avaliação pode assumir as funções classificatória e diagnóstica, conforme a postura pedagógica assumida pelo professor.

Pesquisas que têm como objeto de estudo a escola de 1º grau apontam os problemas e conflitos enfrentados pelos professores no momento da realização da prática avaliativa (MEDIANO, 1987; ZINDELUK, 1987; BERGER, 1989). Eles não têm um claro entendimento sobre o que seja avaliação, confundindo-a com mensuração; a análise do desempenho do aluno é vista como um ato isolado no processo de ensino, não valorizando a avaliação feita nos momentos informais, quando o aluno tem oportunidade de demonstrar os avanços em termos de aprendizagem. O teste é a forma mais empregada para obterem informações sobre o aluno, sendo seus resultados registrados em termos de notas no diário de classe. O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para autocompreensão; é uma fonte de virtude (LUCKESI, 1990) ou um indício para o professor compreender o estágio em que o aluno se encontra a fim de buscar desafios que o estimulem no processo de (re)construção do conhecimento. A avaliação, nessa perspectiva de mensuração, contribui para criar uma relação de antagonismo entre professor e alunos, barrando o processo de construção do conhecimento por parte das crianças das camadas populares que estão iniciando seu processo de escolarização.

Diante das contribuições desses educadores e dos resultados das pesquisas, questiona-se como a avaliação da aprendizagem vem sendo trabalhada no currículo dos cursos de formação de professores. O discurso docente se volta para a avaliação na perspectiva tecnicista ou vem contemplando a avaliação como um processo de acompanhamento do progresso do aluno, possibilitando ao futuro profissional da Educação um redimensionamento de suas representações sobre avaliação?

Com base nesses questionamentos e considerações, este estudo visou compreender como a avaliação da aprendizagem é descrita e praticada no cotidiano do curso de formação de professores, apoiando-se nos seguintes objetivos: a) investigar como ocorre o processo de trabalho relacionado com o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem como tema do currículo do curso de formação inicial de professores; b) analisar as representações da avaliação da aprendizagem e de suas práticas por parte de professores e alunos; c) analisar as práticas avaliativas que se concretizam no cotidiano dos cursos; d) verificar a existência de momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da avaliação da aprendizagem, buscando contribuir para um repensar da prática pedagógica e avaliativa na formação do professor.

Considerando que o ensino fundamental continua, em sua maioria, sob a responsabilidade dos egressos dos Cursos de Magistério a nível de 2º grau (47%), segundo dados do INEP (1997), e que o processo de seletividade é grande nas séries iniciais daquele nível de ensino, definiu-se esse curso como objeto de investigação.

Metodologia

Para a efetivação deste estudo, foram utilizados os procedimentos da pesquisa qualitativa e à abordagem estudo de caso, e fundamentando-o nos trabalhos de LEFEBVRE (1983), PENIN (1989) e GOOD HATT (1977). Os procedimentos da etnometodologia (COULON, 1995) também foram valiosos para a efetivação dos estudos de caso, pois possibilitaram compreender como os atores vêm, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação. No caso da escola, como representam a avaliação, elaboram as normas que vão nortear a proposta pedagógica e avaliativa e que se refletem no seu agir.

Duas escolas públicas destinadas à formação do professor constituíram os dois casos de estudo. Conviveu-se com os atores de cada escola num período de 6 a 12 meses. Por meio de observações, análise de documentos e entrevistas com especialistas, professores e alunos, foi possível captar como a avaliação da aprendizagem vinha sendo trabalhada enquanto tema do currículo.

A primeira escola se localiza na capital do Estado de Sergipe e desenvolvia uma proposta curricular fruto do processo de descaracterização imposto pela Lei nº 5.692/71. O que identifica tal curso é sua condensação em três anos e num só turno, com uma estrutura curricular pouco específica: o primeiro ano é básico e comum a todas as habilitações de 2º grau, e as disciplinas fundamentais para a formação profissional ficam justapostas e condensadas nos dois anos seguintes. Não há integração disciplinar, os professores desenvolvem um trabalho individual e desarticulado, a jornada de trabalho se volta para as atividades em sala de aula, a escola carece de um projeto pedagógico e as condições de trabalho docente são insatisfatórias – não há momentos comuns para planejamento nem oportunidades de capacitação profissional.

O segundo estudo de caso foi realizado em uma escola pertencente à rede estadual do Estado de São Paulo, que desenvolve uma proposta curricular que assume características diferentes, porque objetiva a formação de um professor mais competente e crítico, a

partir do redimensionamento da Escola Normal. Tal escola integra o Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM. Esse Projeto dispõe de uma legislação específica e foi assumido como meta do governo visando a contribuir para a democratização do ensino (SEC/CENP, 1987). Vários aspectos diferenciam esse Centro das demais escolas que ofereciam a Habilitação Magistério em São Paulo e em Sergipe. O curso do CEFAM tem a duração de 4 anos e é oferecido em tempo integral, os alunos submetem-se a um processo seletivo para ingresso e recebem uma bolsa de estudos. Os professores, mesmo integrando a rede estadual de ensino, passam por um processo seletivo na própria escola, tendo em vista suas experiências na área do magistério e a apresentação de um projeto de curso expressando seu posicionamento acerca da disciplina que lecionarão.

O CEFAM dispõe de um Coordenador Pedagógico para articular o corpo docente objetivando a elaboração do Projeto Pedagógico, que expressa a identidade da escola, e também a concretização de um trabalho de natureza interdisciplinar. Os professores têm uma carga horária definida para participação nas reuniões de estudo, planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico, e nas atividades de enriquecimento curricular e de orientação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na época em que se empreendeu a investigação, a escola integrante da rede estadual de Sergipe (caso I) estava trabalhando com duas grades curriculares. A primeira se pautava nas diretrizes emanadas da Lei nº 5.692/71 e norteava o trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas de professorandos do 3º ano, em 1995.

Nessa proposta curricular, a avaliação da aprendizagem era objeto de estudo da disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação. Também consistia num tema explorado de forma explícita na disciplina Didática. Os professores das disciplinas da área de Metodologia do Ensino não se voltavam para essa temática em suas programações, já que havia no currículo uma disciplina específica para tal fim.

Os alunos que ingressaram no curso em 1994 e que, no ano de 1995, freqüentavam as turmas de 1ª e 2ª séries, vivenciavam uma ação pautada numa proposta curricular que extinguiu a disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação, desmembrava as disciplinas de Fundamentação (Sociologia, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação...), incluía as disciplinas Métodos e Técnicas de Alfabetização e Alfabetização de Adultos, e colocava o Estágio Supervisionado nas três séries do curso, deixando de ser uma

atividade terminal. Recomendava que os conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem deveriam ser abordados na disciplina Didática, apesar de sua carga horária ter sido reduzida de 3 para 2 horas semanais na 2ª série do curso.

O acompanhamento do trabalho pedagógico nas disciplinas Medidas e Estatística Aplicada à Educação e Didática, a convivência com os professores nos diversos momentos do cotidiano escolar e o confronto com os depoimentos obtidos mediante entrevistas permitiram detectar várias considerações e críticas tanto favoráveis como contrárias a essa nova proposta curricular, uma vez que o corpo docente ficou marginalizado desse processo de mudanças e sua implantação ocorreu de forma impositiva, como se processam muitas reformas curriculares. A maioria dos professores questionava como os conteúdos acerca da avaliação seriam trabalhados em Didática, se na proposta curricular adotada houve uma redução da carga horária bem como a pulverização dos conhecimentos com o aumento do número de disciplinas.

No CEFAM objeto deste estudo (caso II), a avaliação da aprendizagem constituía um tema específico da disciplina Didática e Prática de Ensino, ministrada nas três séries finais do curso. Havia uma proposta curricular elaborada por uma equipe de professores sob a coordenação da CENP/SEC (1994) para subsidiar o trabalho docente. O tema também era objeto de discussão, em diferentes momentos, nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Metodologias de Ensino das três áreas de ensino, conforme depoimentos de alunos e professores que as ministravam. Nesse Centro, além de se analisar a proposta curricular da disciplina Didática, também se acompanhou sua concretização nas três séries.

Outro aspecto interessante é que esse Centro vinha testando alternativas inovadoras em termos da prática avaliativa, resultantes do contato e discussão das idéias de LUCKESI (1990) e VASCONCELLOS (1995). Durante a permanência nesse Centro, foi possível não só resgatar a trajetória dos atores através da análise de documentos e atas, bem como participar de várias discussões sobre a avaliação da aprendizagem nas reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), que tinham o intuito de proporcionar aos professores momentos de confronto e redimensionamento das representações sobre avaliação e a prática avaliativa, a partir de suas próprias práticas. Essas discussões também eram estendi-

das aos alunos que ingressavam no Centro e aos pais, durante as reuniões mensais de Pais e Mestres. Essa preocupação não foi constatada na escola objeto do primeiro estudo de caso.

Resultados

Os resultados serão discutidos com base nos objetivos propostos. Em relação ao primeiro objetivo – análise do processo de trabalho relacionado ao conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, observando a proposta pedagógica da disciplina Medidas e Estatística Aplicada à Educação e acompanhando sua concretização no cotidiano da escola da rede estadual de Sergipe, constatou-se a ênfase na perspectiva tecnicista, valorizando a atividade de verificação em detrimento do processo de avaliação. Grande parte da carga horária dessa disciplina envolvia a discussão dos conceitos referentes às atividades de testar, medir e avaliar; características de um bom instrumento de medida; tipos de prova (oral, prática, objetiva e subjetiva) e as fases do processo de construção de testes de natureza objetiva, menosprezando-se outros procedimentos avaliativos mais adequados para as séries iniciais, como a observação, a auto-avaliação, a entrevista, a produção de textos, trabalhos individuais e em equipe, ou a montagem de um sistema de acompanhamento do progresso do aluno, articulando o uso de vários procedimentos e contemplando os momentos formais e informais. Na disciplina Didática, que na proposta em implantação deveria ser a disciplina que trabalharia essa questão, houve apenas uma abordagem superficial, que privilegiou a perspectiva tecnicista, no período de duas horas/aulas quando do término do curso. Os alunos foram orientados a distinguir os conceitos acima relacionados bem como as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Tais modalidades foram vistas de forma linear e, na prática como momentos estanques, já que se baseiam nos princípios da teoria de Sistemas (TURRA, 1975). A questão da avaliação da aprendizagem não foi contemplada nas outras disciplinas do currículo.

No CEFAM, essa temática foi explorada superficialmente na disciplina Didática e Prática de Ensino, ressaltando a tendência tecnicista, durante 1 hora-aula. O trabalho pedagógico se prendeu em discussões sobre a atividade do planejamento, a questão dos métodos e técnicas de ensino, o livro e as cartilhas de alfabetização. A professora tinha dificuldades de conciliar as atividades da programação com as tarefas de acompanhamento dos alunos nas escolas campo de estágio, fazer remanejamento dos estagiários entre as es-

colas, orientar a elaboração dos planos de regência, o preenchimento das fichas de frequência, o desenvolvimento das atividades de caligrafia e a confecção de materiais didáticos. A prioridade ao saber fazer, as exigências formais para a elaboração do plano de aula, o destaque de certos temas em prejuízo de outros da programação, todos esses fatores fizeram com que a avaliação da aprendizagem fosse um tema pouco explorado. Essa temática também foi vista de forma parcial e fragmentada em outras disciplinas do currículo, apesar de alunos e professores vivenciarem experiências e práticas avaliativas em que a avaliação assumia as características de um processo de acompanhamento do progresso do aluno e melhoria do trabalho docente. O vivido, contudo, não foi contemplado no discurso, a fim de melhor embasar a prática avaliativa e a formação do professor, o que pode trazer lacunas à formação e à atuação do professor, conforme atestam SOUZA (1995), PERRENOUD (1984) e outros educadores.

O segundo objetivo se referia às representações que os atores faziam da avaliação e da prática avaliativa; em ambas as escolas diferentes significados foram atribuídos à avaliação. Na escola estadual de Sergipe (caso I), a representação da avaliação como atividade de mensuração, de cobrança do conteúdo transmitido, predominava entre professores (75%) e alunos (69,60%). Outros significados que atribuíam à avaliação o caráter de uma atividade classificatória e aversiva também despontam. A avaliação como uma atividade de acompanhamento e com a função diagnóstica visando à melhoria do trabalho pedagógico pouco se destaca em face das precárias condições de trabalho e da inexistência de momentos de capacitação que favoreçam uma superação da perspectiva tecnicista predominante na formação docente em nível de graduação.

O contrário se verificou no CEFAM (estudo de caso II), onde professores (70%) e alunos (45%) defendiam a avaliação com a função diagnóstica da aprendizagem do aluno e como reflexão do trabalho docente, contribuindo para um aprimoramento da ação de ambos os atores. Uma parcela de alunos também comungava da concepção de avaliação como a busca da autonomia intelectual (27,70%) e como uma forma de acompanhamento e reorientação (16,6%). Comparando as representações sobre avaliação que os atores defendiam em momentos anteriores de sua trajetória escolar e durante sua atuação no CEFAM, pôde-se verificar um avanço resultante das vivências e dos momentos de capacitação

no ambiente de trabalho, que contribuíram para a construção do conhecimento e o redimensionamento das representações.

O terceiro objetivo se referia à análise das práticas avaliativas. O significado atribuído às representações se torna mais visível ao se analisar a prática avaliativa que se concretizava em ambas as escolas e a forma de utilização dos resultados. Na escola estadual de Sergipe, o teste de natureza individual predominava; muitos professores utilizavam o teste em dupla mais como uma forma de minimizar as dificuldades das condições de trabalho do que por aspectos pedagógicos. As situações avaliativas se realizavam em momentos estanques do processo educativo, seguindo ritual semelhante ao do ensino jesuítico, e um clima de distanciamento entre professor e aluno imperava nessas situações. Os resultados obtidos eram registrados no diário de classe, mais para cumprir uma exigência burocrática do que para beneficiar a atuação do aluno e do professor.

Em vista do processo de redimensionamento das representações, os atores do CEFAM concebiam a prática avaliativa como um processo de acompanhamento contínuo do aluno, recorrendo a procedimentos diversos como a observação, trabalhos de pesquisa e grupais. Os resultados contribuía para favorecer o progresso do aluno e o redimensionamento do trabalho docente. A avaliação deixa de ser uma atividade isolada, aversiva, não restrita ao aspecto cognitivo, para ser uma atividade contínua, significativa e favorecedora tanto do aluno como do professor.

O quarto objetivo se referia aos momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da avaliação da aprendizagem. Na primeira escola houve maior preocupação com a transmissão do conhecimento acerca da avaliação na perspectiva tecnicista. A exigência do uso do teste nas situações da Prática de Ensino, sem levar o professorando a questionar a adequação dessa prática avaliativa à clientela e ao nível do ensino, também foi um reforço ao concebido no curso. Os avanços constatados nos depoimentos de alguns alunos, que denotam um salto em suas representações sobre a avaliação e a prática avaliativa, decorreram da (re)construção dos conhecimentos mediante o confronto do concebido com suas experiências no campo do magistério, como professores de banca ou em escolas particulares, sem, contudo, terem oportunidade de manifestá-los nas situações de sala de aula.

No CEFAM, verificou-se uma mudança nas representações de avaliação dos alunos ao confrontarem a prática avaliativa vivenciada na escola de 1º grau e nesse Centro. Essa mudança deveu-se, sobretudo, à força do vivido e não à do concebido, em razão da ausência de aprofundamento teórico dessa questão durante o curso.

Mesmo vivenciando uma prática de avaliação diferente, que privilegiava o acompanhamento de seu desempenho e usava procedimentos diversificados, parte dos alunos do CEFAM demonstrou insegurança e dificuldade de montar uma sistemática de avaliação contínua do aluno das escolas campo de estágio, enquanto outros conseguiram transferir suas vivências, apesar de terem dificuldade em fundamentar suas ações.

Conclusão

A análise contrastiva dos dois casos permitiu verificar quanto as duas escolas encarregadas da formação do professor, cujos cursos se diferenciavam em relação ao currículo desenvolvido e às condições de trabalho, pouco diferiam no tocante ao processo de trabalho com o conhecimento sobre avaliação. Na proposta curricular de uma escola, a perspectiva tecnicista, em detrimento das perspectivas política e epistemológica da avaliação, foi muito enfatizada por constituir objeto específico de uma disciplina. No discurso acadêmico da disciplina Didática, que tem como objeto de estudo a atividade de ensinar (PIMENTA, 1994), área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor, a situação também foi crítica. Quando existe espaço, mesmo que limitado, aquela tendência é ressaltada; em outros casos, o tema é relegado às últimas etapas da programação didática e vários contratempos concorrem para uma abordagem superficial ou mesmo para a ausência da exploração desse tópico do currículo. Por isso, a avaliação e sua prática continuam apresentando nuances de uma atividade de controle do aluno, exigindo sua submissão ao modelo de escola que aí está, sem favorecer, estimular sua participação e sua autonomia e a construção de uma escola mais democrática e desafiadora, que instigue o processo de (re)construção do conhecimento.

A forma de concretização da prática avaliativa foi distinta nas duas escolas estudadas, refletindo a representação de seus atores. Enquanto na escola estadual de Sergipe predominava a concepção de avaliação como atividade de mensuração, os atores do CEFAM vinham desenvolvendo algumas experiências como a avaliação integrada, a avaliação

holística, a avaliação como um processo de acompanhamento do aluno. Todas essas experiências ressaltam a importância da avaliação como um processo articulador do trabalho pedagógico e curricular e como uma atividade estimuladora da aprendizagem, do progresso, da autonomia do educando. O avanço nas representações e na maneira de agir dos docentes desse Centro foi possível pela existência de momentos de capacitação. A importância desses momentos de capacitação no cotidiano e da melhoria das condições de trabalho dos professores leva a alertar os dirigentes educacionais e os especialistas (do nível central ou de unidade escolar) sobre a necessidade de buscarem formas de propiciar tais condições e mudanças na prática pedagógica e avaliativa. Algumas delas não exigem grandes investimentos, apenas a criatividade e o compromisso com a Educação. Para a efetivação dessas mudanças, torna-se urgente uma nova relação com as idéias e com a realidade, segundo VASCONCELLOS (1995), pois o que muda a realidade é a prática, de modo que os educadores devem começar essa mudança em nível de escola, não ficando à espera de medidas advindas dos escalões superiores.

Em relação ao currículo dos cursos de formação de professores, sugere-se que a avaliação da aprendizagem não deva ser objeto específico de uma disciplina como, no caso, Didática, mas ser contemplada nas várias disciplinas voltadas para embasar o professor, e em suas várias perspectivas (pedagógica, política e epistemológica). O trabalho estruturado a partir de temas geradores, integrando as várias disciplinas e professores, seria uma abordagem propícia e significativa para tratar esse tema nos cursos de formação de professor. Os professores teriam condições de fazer uma crítica à perspectiva tecnicista, enriquecendo-a com suas experiências docentes e as dos alunos, superando a concepção de avaliação como uma atividade de mensuração, ainda usual nas escolas, e passando a vê-la sob outras perspectivas. Teriam ainda a possibilidade de buscar formas mais adequadas para efetivar essa prática na escola fundamental, favorecendo, assim, a aprendizagem das crianças das camadas populares e a democratização do ensino.

A avaliação como acompanhamento deveria ser objeto de estudo, estimulando a investigação de formas para sua concretização de acordo com a especificidade da área do saber e do nível do aluno. Assumindo essa conotação, a avaliação contribui para o progresso dos alunos porque possibilita ao professor analisar seus sucessos, as respostas incompletas ou os aspectos em que eles necessitam de estímulo e orientação para continuar o proces-

so de construção do conhecimento. Assim, o professor estará exercendo sua função de orientador, de mediador entre o aluno e os conhecimentos sistematizados, buscando e testando maneiras de facilitar a aprendizagem e o trabalho pedagógico. O professor deixará, então, de ser um mero transmissor e cobrador de conhecimentos prontos e acabados, e passará a ser um dos parceiros no processo de construção do conhecimento. Além de beneficiarem esse processo, tais estudos e experiências favoreceriam a análise crítica da prática avaliativa e a construção de um referencial teórico-prático, ensejando, por conseguinte, a construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem.

Esse processo não deve restringir-se ao ambiente da sala de aula, ocorrendo de forma isolada ou na coletividade dos professores, mas constituir uma preocupação também dos atores que dirigem a escola, a fim de possibilitar ações articuladas entre professores, especialistas e direção, contribuindo para a definição de diretrizes teórico-metodológicas que norteiem o projeto pedagógico e firmem a identidade de cada escola.

Dessa forma, as mudanças na prática avaliativa poderão proporcionar mudanças na prática pedagógica e na mentalidade das pessoas, razão pela qual se relembra a importância dos momentos de discussão e troca de idéias e experiências entre os atores. Considerando que a prática avaliativa é uma das facetas da prática pedagógica, mudanças introduzidas em uma, conseqüentemente, exigirão um repensar e um redimensionamento da outra.

Em síntese, acredita-se ser urgente e necessária a adoção de tais medidas para agilizar esse processo de mudança de mentalidade e de agir, lento por natureza, porque se faz através de negociações e do amadurecimento das pessoas. Quanto mais a escola protele o início desse processo de mudança, mais presa ficará a essa situação de marasmo, alheia e alienada da sociedade, que passa por constantes e rápidas transformações tecnológicas e sociais.

Bibliografia

- AZANHA, José Mário P. Situação atual do ensino de 1º grau: geral. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, nº 8 (41): 740-743, agosto, 1989.
- BERGER, Miguel André. A avaliação na escola de 1º grau. Aracaju, 1989. Trabalho apresentado na 2ª Reunião Estadual da SBPC em Sergipe.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Brandão, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- COULON, Alain. Etnometodologia. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- CUNHA, Luis Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 10 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 74, p. 71-75, agosto, 1990.
- FARIA JÚNIOR, A. et al. Avaliação nos livros-textos de Didática: tendências e omissões. Temas em Educação. UERJ, ano 3, nº 5, 1988.
- FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GATTI, Bernadete et al. Alfabetização e educação básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 75, p. 7-14, nov. 1990.
- GOODE, William J. e HATT, Paul K. Métodos de Pesquisa Social. Trad. Carolina Mar-tuscelli Bori. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 10ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Subsídios para a elaboração do Plano Decenal de Educação: educação infantil e ensino fundamental. INEP, Brasília: O Instituto, 1997. vol. 3 (região sudeste); vol. 1 (região nordeste).
- LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia – contribución a la teoría de las representaciones. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1983.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. Revista Amae Educando, Minas Gerais, nº 175, p. 9-16, maio 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola.
- CONHOLATO, Maria Conceição (coord.) A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo, FDE, Diretoria Técnica, 1990 (série Idéias nº 8). (b)

- LÜDKE e MEDIANO, Zélia (coords.) Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Campinas: Papyrus, 1992.
- MEDIANO, Zélia. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. Educação e Seleção, São Paulo, nº 16, p. 11-20, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- PENIN, Sonia T. de Souza. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PERRENOUD, Ph. La fabrication de l'excellence scolaire. Genebra, Droz, 1984.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores- unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: Folha de São Paulo, Caderno Especial, p. 8, 31 de julho de 1993.
- SÃO PAULO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/CENP. Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo, SE/CENP, nov. 1987. mimeo.
- _____. Proposta de trabalho - CENP - 1987. São Paulo, SE/CENP, 1987, mimeo.
- _____. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo, CEFAM/SE/CENP, nov. 1988. mimeo.
- SERGIPE (ESTADO)/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/DED/DIESG. Jornal da Educação - Ação de Magistério para alfabetização – Ensino Normal: resgatando seu conteúdo mínimo. Aracaju-SE, SEEC/DED, 1990.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. In: CANHOLATO, Maria Conceição (org.), A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo, FTE, 1990 (Série Idéias nº 8).
- SOUZA, Vera Tavares de. Avaliação da aprendizagem. In: Seminário Internacional de Avaliação da Educação Resumos. Rio de Janeiro, out. 1995.
- VASCONCELOS, Celso dos J. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.(a)
- _____. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995 (b)

ZINDELUK, Ruth Levi. A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação (apud) MEDIANO, Zélia. Avaliação de aprendizagem na escola de 1º grau Educação e Seleção, São Paulo, nº 16, p. 11-20, julho/dez. 1987.