

# AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE PROPOSTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ\*

Sandra Maria Coêlho de Oliveira<sup>1</sup>  
Wagner Bandeira Andriola<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo teve como objetivo geral avaliar a repercussão na prática docente das propostas oficiais para a avaliação do aprendizado da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) em 2000 e 2004. Intencionou-se, ademais, investigar as concepções de avaliação do aprendizado que norteiam a prática docente; verificar em que medida os professores estão informados sobre os fundamentos teóricos das propostas avaliativas instaladas pela SEDUC e identificar a reação docente às propostas de avaliação da SEDUC de 2000 e 2004. Assim, foi realizado estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos (Fortaleza, CE), na qual os resultados indicaram (a) que houve resistência por parte dos docentes frente à proposta avaliativa de 2000, havendo, no entanto, aceitação da de 2004; (b) que as transformações pretendidas no campo da avaliação do aprendizado devem ser qualificadas duplamente (tanto em termos de formação quanto em termos de melhoria das condições materiais).

**Palavras-chave:** Avaliação do aprendizado. Propostas da SEDUC. Prática Docente.

## Abstract

This study had as its general objective an analysis of the repercussions on teaching practice concerning the proposals for learning assessment made by the secretary for Primary Education in the State of Ceará in the years 2000 and 2004. The study also tried to investigate the learning assessment concepts that guided the teaching practice in an effort to find out in what way the teachers were informed of the basic theories on which the assessment proposals were based and made official by SEDUC in 2000 and 2004. The study was carried out in João Mattos' School for junior and seniors in Fortaleza, Ceará. The study indicated a resistance on the teachers part to the 2000 proposals, although these in 2004 were acceptable. The changes intended in the field of learning assessment ought to be doubly qualified (not only information terms but also in terms of better material conditions).

**Keywords:** College level. Learning assessment. Teaching practice.

## Contextualização do tema

Partindo do pressuposto de que a avaliação do aprendizado é processual e se constitui em elemento bastante complexo, que é

constantemente utilizado no cotidiano educacional, atendendo por vezes a objetivos diversos e até contraditórios pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar, cabe, nesse âmbito, questionarmos que percepções são

\*Artigo recebido em: fevereiro de 2007.

\*Aceito em: junho de 2007.

<sup>1</sup>Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestra em Educação (UFC) na linha de pesquisa em Avaliação Educacional do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE); Diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos. E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Psicólogo pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Psicometria e Mestre em Psicologia Social e do Trabalho, ambos os títulos pela Universidade de Brasília; Doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid; Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFC; Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA); Coordenador de Análise Institucional e Avaliação da Pró-Reitoria de Planejamento da UFC; Avaliador Institucional do DEAES/INEP/MEC. E-mail: w\_andriola@ufc.br.

apropriadas pelos professores e técnicos que atuam no ensino médio das escolas públicas do Estado do Ceará. Será que a avaliação do aprendizado é realmente efetivada no contexto escolar com a finalidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizado ou essa função é explicitada apenas nas propostas avaliativas, sem permear as práticas docentes efetivadas em sala de aula?

Nosso estudo centrou-se na área da avaliação do aprendizado, na qual o fio condutor passa pela idéia de que a construção de um processo avaliativo, numa visão crítica, deve ser responsabilidade conjunta das instituições promotoras de políticas públicas, das universidades formadoras dos profissionais da educação, dos professores e dos demais profissionais que atuam nas escolas, buscando o envolvimento dos alunos e das famílias para sua efetivação.

Essa idéia pode parecer óbvia. No entanto, o desafio está em colocá-la em prática, quando sabemos que a história da avaliação tem estado identificada com uma visão conservadora, liberal e autoritária e não com uma visão crítica. Nessas posturas são dicotomizados avaliação e processo de ensino-aprendizado, como momentos distintos e isolados, sem haver integração entre ambos.

É certo que os modelos elaborados por técnicos distantes do cotidiano escolar, nem sempre se ajustam à diversidade de situações. Apesar das referidas propostas responderem aos aspectos legais, administrativos e pedagógicos, nem sempre é possível transplantá-las para qualquer escola e para diferentes tipos de clientela sem considerar os contextos e os sujeitos nelas envolvidos.

Sendo assim, buscamos investigar a repercussão na prática docente das propostas oficiais de 2000 e de 2004, da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), acerca da avaliação do aprendizado no âmbito do ensino médio da rede pública estadual, tendo em vista que, nem sempre,

uma proposta programática, tecnicamente bem fundamentada, consegue ser desenvolvida com um grupo de escolas conforme o planejamento prévio.

### **Pressupostos Básicos das Sistemáticas de Avaliação do Aprendizado nas Diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC)**

Foi a partir da implantação dos ciclos de formação em 1998, que a SEDUC resolveu ampliar para o Ensino Médio, em 2000, a mesma proposta avaliativa idealizada para os ciclos, assumindo teoricamente a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, constituindo-se como parte relevante do processo educativo. Na mencionada proposta constam as seguintes definições:

Diagnóstica – entendida como mapeamento dos conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos alunos, oferecendo subsídios para os professores refletirem sobre a prática pedagógica que realizam, confirmando ou redirecionando processos didáticos desenvolvidos.

Formativa – entendida como um conjunto de atuações que favorece a mediação pedagógica docente na formação integral do aluno. Essa parte formativa reafirma a avaliação como um instrumento educativo para o aluno, visto que ele é estimulado constantemente a refletir sobre sua própria ação: o que fez, o que deixou de fazer, como poderia ter feito melhor, por que não fez e que resultados obteve com o seu trabalho.

Contínua – compreendida como elemento de reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem do aluno, observando seu desenvolvimento através de avanços,

dificuldades e possibilidades.

Sistemática – compreendida como uma ação que ocorre sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa. (CEARÁ, 2000, p.137-138).

Nessa dimensão em que se norteia a SEDUC, a avaliação no âmbito do Ensino Médio, assim como nos ciclos, deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizado, da seguinte forma:

- *Ao docente*: fornecendo subsídios para análises reflexivas e contínuas acerca da sua prática pedagógica, a fim de mudar seus procedimentos, quando necessário;
- *Ao discente*: servindo como referência para tomada de consciência de seus avanços e dificuldades, bem como a possibilidade de novas aprendizagens;
- *À escola*: para definir suas prioridades e ações que necessitam de maior apoio ou revisão;
- *Aos pais*: para maior compreensão sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos seus filhos, a fim de contribuir para a superação das dificuldades.

Nesse contexto, a avaliação do desempenho discente será registrada mediante o uso dos conceitos AS (aprendizado satisfatório) e ANS (aprendizado não satisfatório) e dos registros das principais ocorrências na sala de aula. Quando não for observada a ocorrência de aprendizado, será necessário o planejamento de novas estratégias que ensejem o desenvolvimento discente.

Entretanto, essas menções ou categorias, de acordo com a opinião dos professores do Ensino Médio, denotam posições extremas, sem meios-termos, incoerentes com a complexidade do processo de aprendizado. Além disso, não são claras nem para os professores nem para os alunos, tampouco para os pais, pois não contém informações com-

preensíveis e úteis para uma comunicação clara, já que sem a última a avaliação não poderá cumprir suas reais funções, que, segundo Gronlund (apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 2), deverão ser de informar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizado:

Pela primeira, a avaliação tem a finalidade de informar alunos, pais e docentes sobre dificuldades ou sucessos surgidos durante o processo ensino-aprendizagem; a segunda enriquece a avaliação porque esclarece os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, indicando sobre os possíveis caminhos de melhoria. (GRONLUND, apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 2)

Assim, se essas menções (AS e ANS) não tornam o discurso avaliativo em mensagem compreensível, que faça sentido para quem a emite e para quem a recebe, é necessário considerar que esse processo avaliativo não está sendo efetivamente informador, tampouco orientador, pois, se a primeira função da avaliação não é cumprida, a segunda certamente ficará comprometida.

Outra impropriedade resultante dessa proposta diz respeito a privilegiar a interpretação qualitativa e desconsiderar a dimensão quantitativa, sob a justificativa de ultrapassar a competição, o individualismo e a classificação dos alunos, como nos indica o trecho da proposta:

Privilegiando a interpretação qualitativa, a avaliação ultrapassa a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo de avaliação e passa a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, possibilitando decisões sobre o quê, para quê, quando, como e em

que profundidade trabalhar os componentes curriculares. (CEARÁ, 2000, p. 137).

Porém, diversos autores (LIBÂNEO, 1991; RABELO, 1998; ROMÃO, 1998) salientam que uma compreensão mais consistente do tema situa-se na direção de considerar a relação intrínseca entre os aspectos qualitativos e quantitativos do aprendizado discente.

Em 2004, pelo Parecer nº 0142, do Conselho de Educação do Ceará (CEC), a SEDUC adquiriu a prerrogativa legal de novamente alterar sua proposta avaliativa, na qual considera elementos da proposta anterior e persiste no equívoco de omitir a implementação de ações que garantam a formação continuada para os professores. O próprio CEC ressaltou a importância de ensinar aos docentes estudos mais aprofundados acerca do tema, bem como assessoramento didático para a efetivação da prática pedagógica voltada para a avaliação diagnóstica, conforme o extrato a seguir:

A Secretaria de Educação tem autonomia para adotar a prática que propõe, como também dispõe de todo um aparato institucional para tecer a rede dos equilibristas, oferecendo-lhes oportunidades de estudo sobre o tema e assessorando, sistematicamente, o seu exercício didático, especialmente no ensino médio, onde os professores parecem ser mais resistentes a mudanças, ou marcados pelas condições de trabalho (número de alunos) que em muitos casos inviabilizam a avaliação diagnóstica criteriosa e responsável. (CEC, Parecer nº 0142/2004).

Na proposta de 2004, é resguardada a concepção de avaliação pautada num caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, revelando-se como parte significativa do

processo educativo, a fim de contemplar as diferentes dimensões do sujeito, quais sejam: a cognitiva, a sócio-afetiva e a psicomotora.

Convém evidenciar o fato de que, além da concepção norteadora de avaliação, outros elementos são mantidos da proposta de 2000, dentre os quais se destacam:

- Concepção de que o aluno é sujeito construtor de seu conhecimento, sendo necessário respeitar os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem por ele demonstrados;
- Necessidade da mudança de atitude pedagógica do professor;
- Importância de se usar uma variedade de instrumentais para analisar o desempenho dos alunos;
- Clareza, para o aluno, daquilo que se pretende avaliar;
- Compreensão da relevância do processo avaliativo para os alunos, professores, pais e núcleo gestor, no pressuposto de que a

[...] avaliação enquanto processo formativo e contínuo dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o projeto pedagógico da escola. (CEARÁ, 2000, p. 138).

Algumas alterações, porém, foram implementadas na proposta de 2004, passando as dimensões qualitativa e quantitativa a serem igualmente privilegiadas; reconhecendo-se que ambas estabelecem entre si uma relação de dependência e o retorno da nota como forma de expressar a informação resultante do processo avaliativo. Entretanto, sugere-se que essas notas sejam respaldadas no registro sobre os avanços e as dificuldades dos educandos, observados no decorrer do processo de ensino-aprendizado.

Nesse âmbito, o estudo teve como objetivos:

- Identificar as concepções de avaliação que norteiam a prática docente;
- Verificar se os professores estão informados sobre os fundamentos teóricos que norteiam as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC em 2000 e 2004;
- Identificar a reação docente às propostas de avaliação da SEDUC (2000 e 2004); e
- Observar se os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores correspondem àqueles sugeridos pelas propostas da SEDUC.

### **Método empregado na investigação**

Como estratégia de investigação, optamos por proceder a um estudo de caso da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos. A escolha da referida instituição educacional ocorreu pelos seguintes motivos: por oferecer o Ensino Médio, por haver participado das implementações na sistemática de avaliação do aprendizado no Ensino Médio (nos períodos de 2000 e 2004), por já havermos trabalhado nessa instituição como professora e coordenadora pedagógica, e por estarmos fazendo parte do núcleo gestor, atualmente.

Os instrumentos usados na coleta de dados foram escolhidos com observância da necessária variedade de fontes de informações que a pesquisa quali-quantitativa sugere. Portanto, utilizamos questionários, através dos quais nos foi revelada a incidência nas respostas e isso, de certa forma, confere à pesquisa maior riqueza de dados, além de nos possibilitar registrar algumas tendências no preenchimento, como anotam Bogdan e Biklen (1994).

As entrevistas semi-estruturadas foram momentos importantes que nos estimularam a recuperar e refletir sobre as percepções dos sujeitos sobre as concepções de avaliação

do aprendizado e sua realização no contexto escolar, tentando captar o que pensavam sobre as propostas avaliativas da SEDUC, contendo quatro questões fundamentais que fundamentaram a entrevista: qual a função da avaliação do aprendizado? Qual a sua opinião acerca das propostas de 2000 e de 2004 implementadas pela SEDUC nas escolas públicas estaduais, no campo da avaliação do aprendizado? Os professores do Ensino Médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC em 2000 e 2004? Para que as desejáveis características da avaliação do aprendizado como atividade diagnóstica, sistemática, contínua e formativa seja respeitada, o que devem fazer os órgãos competentes?

Participaram três professores de cada área do currículo (Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias), que atenderam a dois critérios previamente estabelecidos, quais sejam: (a) ser professor há 5 anos nesta escola e, assim, ter participado diretamente do processo de implementação pela SEDUC e pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) das duas sistemáticas de avaliação (nos anos de 2000 e 2004); (b) atuar no exercício da docência há pelo menos sete anos, considerando que, por não serem professores iniciantes, mas experientes, já possuem saberes docentes fruto das suas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois, como anotam Loiola e Therrien (2001, p. 148), “[...] grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização”.

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2005, sendo os dados explorados por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconiza a pré-análise, descrição

analítica e interpretação inferencial. Assim posto, buscamos organizar o material escrito com vistas à comparação das respostas. Na descrição analítica, o conteúdo das respostas foi analisado com ênfase para as citações literais dos sujeitos e, ao final, as respostas foram associadas a conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para essa finalidade, as informações obtidas nas questões estruturadas e semi-estruturadas foram integralmente transcritas e, posteriormente, transferidas para o programa informático de análise de dados qualitativos - o Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing (QSR NUD\*IST), versão 4.0 - sendo que as informações coletadas através dos questionários foram sistematizadas num banco de dados mediante uso do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 13.0).

### O que os dados sugerem

Refletir sobre a avaliação do aprendizado como prática de interrogação e de questionamento constante se revela uma exigência, a fim de que os professores possam redefinir o sentido dessa prática no contexto educacional do qual fazem parte. A ruptura com um modelo de avaliação baseado na exclusão é importante e necessária, entretanto, tal não pode ocorrer abruptamente, pois é essencial a presença do diálogo teórico-prático, o qual favorece o movimento de mudança dos participantes, possibilitando, assim, o entendimento de suas finalidades, mediante a reflexão, o confronto e o questionamento, de modo que cada proposta de alteração das práticas avaliativas considere a presença do conflito, das discordâncias, os quais se servem do diálogo para oportunizar a apropriação de pressupostos teórico-práticos fundamentais à construção de novas práticas.

Assim, transformação do sentido da prática avaliativa demanda questionamentos que

envolvem as condições materiais de trabalho a que são submetidos os professores e as concepções e os conhecimentos subjacentes ao processo avaliativo que, de acordo com vários autores (ESTEBAN, 2001, HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2001, VASCONCELLOS, 1993) têm um caráter político, ou seja, não é neutro.

A Avaliação Escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo, numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus. Afinal de contas, a favor de quem, contra quem se coloca nossa escola, o trabalho de cada educador? Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem ou não? (VASCONCELLOS, 1993, p. 45).

Nesse sentido, reconduzir a avaliação às suas verdadeiras funções demanda compreensão e ações mais complexas que mudanças imediatistas podem dar conta, pois envolve uma discussão mais ampla sobre os condicionantes internos constituídos pelas concepções apropriadas pelos professores acerca da avaliação do aprendizado, as quais são dimensionadas politicamente, como já ressaltamos.

Assim, apesar dos condicionantes internos não serem tão visíveis quanto os externos, não podemos desconsiderar sua relevância significativa na prática docente, sendo imprescindível analisar as intenções e as representações que os professores possuem acerca da avaliação do aprendizado, por se constituírem elementos que impedem ou dificultam o desenvolvimento de uma prática ava-

liativa voltada para a melhoria do aprendizado do educando.

É, portanto, essencial voltar-se para a apropriação do saber, adquirindo uma fundamentação teórica consistente, a fim de superar o obstáculo constituído pela ausência dos saberes necessários, para dar conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social, cultural) que envolvem a avaliação do aprendizado, como defende Hadji (2001), ao anotar que é essencial compreender para agir, evitando a fragilidade de ações reducionistas que tornam limitada a atividade de interpretação e compreensão da prática avaliativa.

Luckesi (2002) nos alerta sobre três pontos que sinalizam a respeito de nossas heranças examinatórias e de resistência à mudança das práticas examinatórias para práticas avaliativas, os quais merecem ser ponderados, quais sejam:

- A herança psicológica que trazemos por sermos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames;
- A herança vinculada à História geral da Educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, período em que as pedagogias jesuítica e comeniana expressaram propostas pedagógicas que configuravam os exames como modo adequado de controlar a disciplina e o aprendizado dos alunos; e
- A herança histórico-social da sociedade burguesa, na qual os exames seletivos reproduziam o modelo burguês seletivo de sociedade, em que a liberdade e a igualdade eram postas na lei, mas não vivenciada na prática social.

Conforme atesta o mencionado autor:

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato,

praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames. (LUCKESI, 2002, p.18).

Desse modo, verificamos que elementos oriundos dessa herança examinatória ainda são vigentes na prática avaliativa, como é o caso da avaliação classificatória, reconhecida por parte dos professores como elemento motivador para o aprendizado. Ao questionarmos se classificar e comparar os alunos através da avaliação é um fator de motivação para que estes possam avançar no aprendizado dos conteúdos, a maioria dos professores, respondeu que concordava em parte (55,6%), assumindo assim a presença da classificação dos alunos entre si como um elemento necessário e motivador. Já na opinião dos técnicos, o tema é compreendido de maneira oposta, ponto em que houve discordância de todos.

A função classificatória da avaliação ainda defendida nas práticas escolares por parte de alguns professores é um aspecto criticado por pesquisadores como Luckesi (2001) e Hoffmann (1991), entre outros, como uma função que não auxilia em nada o avanço do aprendizado. Asseveram que a mesma não atende à finalidade de motivar o aluno a avançar em busca de seu desenvolvimento, mas torna-se elemento frenador desse processo:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor. Que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

(LUCKESI, 2001, p.34).

Outra questão em que há um distanciamento verificado entre as respostas dos professores e dos técnicos é a que diz respeito ao uso da avaliação como elemento disciplinador. Quando questionados se a avaliação do aprendizado ainda é utilizada pela maioria dos professores como elemento disciplinador na sala de aula, entre os professores, não é apresentado consenso, pois apenas 22,2% concordam, enquanto outros 22,2% dizem concordar em parte e a maioria afirmou discordar (55,6%). Entretanto, a visão dos técnicos é consensual, pois todos concordam que a avaliação ainda é usada pelos professores com este intento de disciplinar os alunos.

Essa atitude de utilizar a avaliação como elemento disciplinador dos alunos é apontado por Depresbiteris (1995, p.53) como um dos desvios da avaliação do aprendizado na prática docente:

Pensei, então em relatar um dos principais desvios no uso da avaliação da aprendizagem, que é o de usá-la como forma de punição contra os alunos. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento.

Assim, se essa prática ainda aparece vinculada a uma ação de controle, disciplinadora das condutas do aluno em sala de aula no processo educativo, tem-se como reflexo o temor do aluno em ser avaliado. Tal fato foi confirmado por parte significativa dos professores e técnicos como elemento ainda presente no contexto escolar, pois à pergunta se a maioria dos alunos ao ser avaliada demonstra sentir medo e insegurança apenas 11,1% dos professores discordaram, enquanto 55,6% concordaram em parte e 33,3% con-

cordaram.

O emprego da avaliação numa perspectiva coercitiva desvia a avaliação de seus reais objetivos e, passando ao atendimento de objetivos disciplinadores, é descaracterizada de suas funções mater. Nesse sentido, ela passa a ser vista pelos alunos como algo que existe para punir, inibir, cobrar. É importante, então, que haja atitude crítica entre os professores para analisar melhor aquilo que ensinam e da forma como ensinam para que não seja necessário fazer uso da avaliação com o intento disciplinador, encarado-a como uma arma do professor contra o aluno, mas utilizá-la como auxílio pedagógico, forma de aprofundar conhecimentos.

Nas posições acerca da avaliação apresentadas pelos sujeitos, podemos perceber que essas práticas são tecidas como resultantes das experiências vivenciadas pelos docentes quando exerciam a função de alunos. Assim, suas crenças e representações anteriores que provêm das histórias de vida escolar dos indivíduos não podem ser desconsideradas, pois exercem forte influência na prática docente, como é o caso das heranças históricas examinatórias mencionadas por Luckesi (2002) e das concepções de avaliação dos educadores com base em suas experiências e trajetórias de alunos e professores, conforme destacado por Hoffmann (1991).

### **Dificuldades referentes à formação dos docentes em avaliação**

É delicado descrever a prática avaliativa em relação a um processo avaliativo “ideal”. Contudo, é evidente o distanciamento mencionado pelo discurso do que os professores consideram como “ideal” e a prática avaliativa realizada, conforme expressou um docente.

A função da avaliação deve ser a de

verificar em que nível de aprendizagem o aluno está e a partir daí, ajudá-lo a superar as dificuldades que apresenta. Conseqüentemente, ela vai influenciar no planejamento. Mas, sinceramente, eu acho que eu utilizo como os outros professores, para dar nota, para vê o resultado final, mesmo que eu saiba que não deve ser assim, que a avaliação deve servir para o planejamento. Mas, eu não me vejo fazendo assim (Sujeito 01).

É fundamental pensarmos sobre esse aspecto, a fim de buscarmos trilhar novos caminhos, novas práticas, como nos adverte Perrenoud (1999, p.80):

O importante, qualquer que seja a opção de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente! Uma abordagem descritiva das práticas de avaliação deve levar em conta as intenções e as representações do professor, procurar delimitar o modelo de regulação que ele utiliza mais ou menos conscientemente e depois determinar as regulações efetivas.

É importante, então, que as intenções e as representações do professor sejam levadas em consideração, como ponto de partida; que sejam possibilitadas a eles oportunidades de constantes indagações das práticas avaliativas desenvolvidas no ensino-aprendizado e assim possam buscar articulação entre teoria e prática, vislumbrando a possibilidade de criticar sua própria atuação, de identificar os momentos favoráveis para superar os obstáculos que impediram os avanços e a partir daí, traçar nova tomada de ação, o que implica nova busca teórico-metodológica.

Dessa forma, provavelmente, tornar-se-

á possível enfrentar as mudanças necessárias à avaliação realizada no cotidiano escolar, pois, por intermédio deste estudo, foi possível constatar que, apesar das veementes críticas acerca do pretense caráter excludente e autoritário dessa prática avaliativa. Ademais, asseveram que essa área é descuidada nos cursos de formação de professores, como pudemos averiguar nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que apresentaram críticas aos cursos de licenciatura, por não tratarem dessa área ou a tratarem de forma superficial. Tal fato causa sensação de vazio em uma fundamentação teórica mais consistente, o que concorre para a predominância na prática do tipo de enfoque de avaliação experimentado pelos docentes em suas histórias de vida.

Hoffmann (2001, p.65) destaca:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

As lacunas dos cursos de formação de professores acerca dessa temática são percebidas, tanto pelos professores quanto pelos técnicos, como um aspecto que necessita ser revisto, pois seus reflexos são sentidos na prática escolar. Quando lhes foi perguntado se os professores do Ensino Médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC e obtivemos colocações do tipo:

Não. Na formação acadêmica não se tem disciplina prática de avaliação. A verdade é essa, que nós não sabemos avaliar. São tantas as formas de avaliar que não existe consenso. E para a maioria dos professores do ensino médio a avaliação ainda é quantificar (Sujeito 07).

Evidencia-se, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Foi comprovada nos relatos dos sujeitos a inexistência ou a superficialidade nos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores, como os de magistério e licenciaturas, o que tende a ser um fator significativo nas práticas avaliativas nas escolas com características reprodutivistas do que foi vivenciado pelos professores em suas instituições formadoras, como destaca Hoffmann (2001). Essa compreensão também é evidenciada no relato do sujeito 12, ao garantir sua preocupação com a forma de a universidade tratar os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente, dentre eles a avaliação, que é tratada de forma omissa e insatisfatória:

Eu penso que a universidade precisa rever os currículos na preparação do professor de sala de aula, que, na maioria dos casos, o professor sai sem essa visão mais pedagógica do ensino, que ele é formado às vezes nem tão bem em sua própria disciplina e nesses aspectos pedagógicos passa é longe. Então, a resistência é gerada pela falta de formação, então só tem um caminho que ele viveu a vida inteira (Sujeito 12).

Assim, as distorções do uso da avaliação e a forma como esta é tratada nas instituições formadoras produzem desvios de sua função

no contexto escolar, estes ampliados pela ausência da promoção de formação continuada para os professores que lhes ensejem refletir sobre os pressupostos que embasam as concepções e os procedimentos utilizados em suas práticas, a fim de que, mediante a apropriação teórica fundamentada e contextualizada à realidade escolar, lhes seja ampliado o acesso ao surgimento de uma consciência crítica que lhes possibilite rever quais as funções constitutivas da avaliação e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar os saberes da experiência produzidos na prática docente.

Percebemos, pois, que a ausência da contribuição proveniente desse tipo de formação é um aspecto indicado pelos professores, bem como pela maioria dos técnicos, como ação imprescindível, dentre outras, para a efetivação de mudanças nas práticas avaliativas, aspecto este que não foi bem cuidado nem pelas instituições formadoras tampouco pela SEDUC, a fim de garantir alterações nas posições avaliativas.

Dessa forma, no item que perguntava se os professores do Ensino Médio haviam sido capacitados pela SEDUC para trabalhar a sistemática de avaliação implementada em 2000, obtivemos como resposta negativa de todos os professores, conforme relato:

Não houve a promoção de cursos de capacitação pela SEDUC e às vezes vale ressaltar que essas capacitações são promovidas por pessoas que não demonstram conhecimento realmente do assunto, então fica a desejar (Sujeito 01).

Diante dessas informações, percebemos que as ações implementadas pela SEDUC voltadas à formação de professores na temática da avaliação do aprendizado caracterizam-se ou por sua inexistência ou por serem tão esporádicas que não conseguem atingir a

totalidade da demanda docente, tampouco assumem um caráter de continuidade, além da superficialidade na abordagem dos conteúdos por quem vai ministrar a capacitação.

Tal declaração indica a necessidade, sentida pelos professores, de ampliação do conhecimento no campo da avaliação do aprendizado. Entretanto, nesse momento em que a discussão sobre a formação docente emerge como um elemento significativo promotor de novas perspectivas formativas para a prática avaliativa cotidiana, é fundamental que não se confunda formação com treinamento, como nos alerta Esteban (2001), ao criticar esse tipo de visão.

### Dificuldades institucionais

Além da problemática da formação docente, encontramos outra série de limitações à prática avaliativa cotidiana que, em conjunção com outros fatores já descritos, caracterizam-se como obstáculos para a promoção de práticas avaliativas formativa, contínua, diagnóstica e sistemática, conforme atestam os sujeitos da pesquisa.

Dentre as dificuldades relatadas, encontram-se as relacionadas ao processo avaliativo propriamente dito, as de ordem interna, e as ligadas a fatores que, embora externos, influenciam de modo significativo. As dificuldades institucionais mais citadas pelos sujeitos da pesquisa foram relacionadas, para efeito de apresentação, da seguinte forma:

- Fragmentação do trabalho entre os profissionais responsáveis pela elaboração das propostas avaliativas da SEDUC e os encarregados pela sua execução;
- Falta de condições de trabalho favoráveis à implementação das mudanças avaliativas; e
- Ausência de recursos adequados para motivar a superação das dificuldades do aluno no processo de ensino-aprendizado.

Com respeito à fragmentação do trabalho entre os profissionais que elaboram e executam as ações, é importante perceber que mudanças desse porte exigem envolver todos os professores no processo de conhecimento, questionamento e apropriação dessas propostas. Assim, a partir da análise crítica sobre a temática, lhes será possível desenvolver melhor compreensão do fenômeno e, conseqüentemente, criar, indicar, executar e reformular ações de melhoria em sua prática avaliativa. Neste sentido, McNeil (apud DESPREBISTERIS, 1989, p. 56) assevera:

que o planejamento de cima para baixo geralmente fracassa, pois não gera o compromisso pessoal, que é necessário para o sucesso do trabalho; este planejamento não leva em conta o conhecimento e sugestões daqueles que serão responsáveis pela implementação dos currículos e dos programas.

Na verdade, mudanças nesse contexto tendem a assumir caráter impositivo, sem considerar os sujeitos responsáveis pela concretização das ações, e deixam lacunas que dificultam a realização de trabalho conjunto, mediante seu aspecto inicial de fragmentação. Todos estes fatos comprometem o desenvolvimento das etapas seguintes como percebemos subjacente aos discursos dos sujeitos.

[...] para que qualquer prática ela seja efetivada numa escola, não adianta uns pensarem e entregarem pra outros executarem, que muitas vezes os que vão executar não participaram do processo e não, realmente às vezes nem tem conhecimento... (Sujeito 03).

É importante que a conscientização dos profissionais envolvidos na sistemática ava-

liativa seja levada em consideração como aspecto crucial para garantir a participação conjunta e democrática dos sujeitos da SEDUC, do CREDE e das instituições escolares, visto que de acordo com Freire (1980), a conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipatória<sup>3</sup> em que os sujeitos atuantes são reconhecidos como capazes de agir criticamente, desenvolvendo as próprias ações. Para tal assevera:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'desvela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a consciência não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.26-27).

Assim, é preciso perceber que, para superar a distorção da avaliação, é fundamental encarar o professor como sujeito e analisar o impacto dessas mudanças vindas de fora, impostas às escolas, permeadas pela fragmentação e ausência da discussão entre os seus atores, conforme atesta Vasconcelos (1999, p. 86):

Nossa preocupação é que, de repente, apenas se inverta a polaridade (de visão "conservadora" para "progressista"), mas se

continue a tratar o professor como objeto e não como sujeito do processo de mudança. Para fundamentar esta preocupação, podemos questionar: [...]

- Que trabalho tem sido feito com as representações, valores, concepções dos professores que estão em atividade?
- Que alterações têm havido nas condições de trabalho do professor que propiciem uma nova prática pedagógica?

Notamos que a falta de operacionalização de melhores condições de trabalho aparece indicada como um dos fatores referidos no rol das grandes dificuldades que colaboraram para impossibilitar a implementação das mudanças no cenário das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

É tanto que, ao serem questionados se houve alterações nas condições de trabalho do professor a fim de favorecer a implementação da nova sistemática de avaliação de 2000, a maioria dos professores (88,9%) e a unanimidade dos técnicos reconheceram que não foram efetuadas mudanças em suas rotinas para criar condições favoráveis às alterações das práticas avaliativas.

Realmente, a forma como ocorreu a universalização da proposta de 2000 para o Ensino Médio comprometeu a garantia de espaços para reflexão dos professores, considerando a inviabilidade de tempo e a maneira imediatista como foi realizada. Pois, ao ser oficializada pelo Parecer nº 1030/99 (em dezembro do mesmo ano) do Conselho de Educação do Ceará, foi logo em seguida implementada nas escolas, valendo ressal-

<sup>3</sup>A avaliação emancipatória caracteriza-se como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando a provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e produzam as próprias opções de ação (SAUL, 1995).

tar que isso ocorreu após o início do ano letivo, ou seja, durante o segundo bimestre de 2000, quando os professores de Ensino Médio já haviam inclusive iniciado os registros nos diários com base em notas com outro referencial de avaliação.

É perceptível aí, uma inconsistência de ordem pedagógica nesses procedimentos, pois, no Ensino Fundamental, as mudanças da avaliação estavam articuladas com a perspectiva de uma nova organização de escolarização. Em outros termos: a proposta dos ciclos de formação e salas de aceleração, sendo promovidos pela SEDUC/CREDE cursos de capacitação para os referidos professores dessas classes e, ainda, alterações nas rotinas e condições de trabalho, como, por exemplo, o rodízio dos professores nas salas dos ciclos, o professor mais um<sup>4</sup>, a proposta de se trabalhar com a pedagogia de projetos, dentre outras mudanças (não vamos aqui entrar no mérito se os resultados foram ou não positivos).

Já no Ensino Médio “mudou-se” a sistemática de avaliação, sem, contudo, informar e possibilitar ao professor compreender, em momentos sistemáticos de estudos, a compreensão da vinculação dessas mudanças com as demais ocorridas na reforma do Ensino Médio (ao menos em termos legais, com a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio), conforme se percebe no extrato a seguir:

É importante considerar que a nova proposta curricular da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa na Resolução CEB/CNE nº 15/98, com a instituição

das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ressalta uma nova concepção curricular com enfoque no planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica... O redirecionamento do Ensino Médio no Estado do Ceará, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana. Nesse sentido, sobressaem ‘a valorização das experiências dos alunos, o respeito aos diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento/aprendizagem desses alunos, a importância da ação coletiva na construção do conhecimento, a convicção de que buscar o caminho do aprender é sinônimo de ação docente inteligente, o reconhecimento da importância da construção da autonomia dos alunos como elemento fundamental no seu desenvolvimento global. (CEARÁ, 2000, p.20).

Com efeito, se a intenção era redimensionar o Ensino Médio e sua proposta avaliativa de forma sintonizada, parece-nos que essa prerrogativa ocorreu apenas em termos legais, sem, todavia, se consolidar nas práticas vivenciadas no cotidiano escolar, considerando, ainda, que muitos professores se queixam explicitamente das dificuldades referentes à falta de condições de trabalho, encontradas frequentemente, no dia-a-dia da escola, limitando a concretização de ações avaliativas exigidas pelas instituições hierarquicamente superiores do sistema educacional, sem dotar os professores dos recursos materiais e imateriais para levá-las a cabo.

Observamos, então, que a escola, ao ini-

<sup>4</sup>De acordo com os Referenciais Curriculares Básicos (1997) o professor mais um era representado pelo professor lotado a mais de acordo com a organização de cada ciclo, o qual ficaria planejando enquanto os demais estivessem em efetivo exercício em sala de aula, sendo realizado rodízio entre os professores do mesmo ciclo, assim todos poderiam disponibilizar de um tempo maior para realização do planejamento das invenções a serem efetuadas de acordo com as necessidades dos alunos, visto que todos em um determinado momento assumiram a função do professor mais um, que não era fixa.

ciar a implementação das sistemáticas avaliativas, alterando as normas referentes ao processo avaliativo determinado pelas instâncias superiores, não disponibilizou estratégias que assegurassem as mudanças nas concepções avaliativas que delineiam as práticas docentes, tampouco condições favoráveis e disponibilidade de recursos para a sua efetivação, fatores estes que comprometem o nível de mudança almejado nesta proposta, considerando que:

Além da falta de recursos, cabe igualmente citar nesse tópico a presença de limitações institucionais que interferem frequentemente na atuação prática dos professores. Assim, tanto Goble e Porter (1980) como Bayer e Chauvet (1980) ressaltam a idéia de que a atuação prática do professor tem uma forte dependência do âmbito institucional em que ele ensina, sem que, individualmente, seja capaz de modificar essas limitações. (ESTEVE, 1999, p.50).

Portanto, considerando que não foram ensinadas aos professores do Ensino Médio cursos de formação continuada em larga escala que contemplassem todos os envolvidos nesse processo, tampouco condições operacionais no cotidiano escolar que favorecessem o movimento de fundamentação, apropriação, bem como a decisão consciente da necessidade de mudança das práticas avaliativas, mediante a implementação simultânea de ações desse tipo. Podemos assegurar, desse modo, que os resultados almejados ficaram comprometidos, visto que as características internas das instituições de ensino reguladas por normas gerais de pouca flexibilidade (organização curricular, carga horária por disciplina, número de turmas por professor, número de alunos por turma etc.) também limitam as possibilidades de uma atua-

ção de qualidade na área da avaliação do aprendizado.

### **Reação docente às propostas avaliativas da SEDUC**

Efetivamente, malgrado os sujeitos da pesquisa exporem com freqüência em seus discursos o fato de que a função da avaliação é promover a melhoria do aprendizado do educando, mediante o diagnóstico, planejamento e concretização de ações de intervenção, eles reconhecem que na prática estão distantes de efetivarem essas funções. Tal fato, nos leva a crer que, apesar desse discurso progressista, as concepções que de fato norteiam o fazer docente se distanciam das defendidas nas propostas avaliativas da SEDUC, sobressaindo-se na prática as intenções e representações apropriadas pelos professores no cotidiano escolar.

Essas questões nos conduzem, então, ao entendimento de que os professores possuem informações superficiais sobre os fundamentos teóricos que embasam as propostas avaliativas da SEDUC em 2000 e 2004. Em outras palavras: não demonstram compreensão consistente desses fundamentos, apresentando lacunas geradas pela ausência de uma formação inicial nos seus cursos de licenciatura e ampliadas pela carência de formação continuada na área, como evidenciamos nos dados coletados, quando a maioria dos sujeitos pesquisados afirmou que os professores não participaram de cursos de capacitação sobre avaliação e necessitam de estudos nessa área, fatos estes que comprometeram o nível de compreensão dos professores diante destas propostas. Nesse âmbito, como destaca Perrenoud (1999, p. 8-9):

[...]. Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de autores

suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto.

A tentativa da SEDUC em implementar propostas avaliativas, com dimensões diagnóstica, contínua, sistemática e formativa, não obteve repercussões de reais mudanças nas práticas avaliativas efetivadas nas salas de aula. A realidade da escola aponta para a existência do conflito, que se fez presente muito mais do que o consenso proposto em alguns momentos para configurar a reação docente em relação à proposta avaliativa de 2000.

O conflito emergiu no comportamento de oposição dos professores à proposta de 2000, revelado pela reação de resistência à mudança das práticas, direcionado para o terreno da dicotomia entre a teoria e a prática, pois, apesar de não discordarem das funções diagnóstica, contínua, sistemática e formativa, não conseguiam concretizá-las na prática, pois estas esbarravam nas dificuldades dos professores circunscritas ao campo prático, identificadas em vários momentos.

Assim, observamos que os professores fizeram oposição em várias frentes. Uma delas foi a de se rebelar quanto à realização dos procedimentos dos registros dos avanços e dificuldades do educando, recusando-se a realizá-los. Outra reação de resistência foi identificada quanto ao uso dos conceitos AS e ANS para retratar o aprendizado dos alunos. A falta de clareza dos critérios para sua utilização, como afirmaram os professores, não garantiu que estes se sentissem seguros em sua utilização e continuaram, na verdade, usando a nota como sistema paralelo

para informar os resultados do aprendizado dos alunos.

De acordo com os dados coletados, acreditamos que essa resistência ocorreu por diversos fatores que, conjugados, não favoreceram a garantia de mudanças nas práticas, tais como: a falta de participação dos professores na elaboração e discussão dessa proposta, a ausência de formação adequada na área que não colaborou para a superação das heranças examinatórias da avaliação, bem como a falta de condições favoráveis de trabalho a que são submetidos os professores.

A reação à proposta avaliativa de 2004, entretanto, foi de aceitação, pois, com ela, veio configurada a liberação do retorno ao uso da nota, uma reivindicação dos professores, por se sentirem mais seguros em expressar os resultados do aprendizado através de notas e não de conceitos; o redimensionamento da utilização dos registros, que não se configuraram mais como uma exigência determinada e radical, ficando a critério da escola a forma de realizá-los. Embora a reação tenha sido favorável à aceitação desta proposta, percebemos, com base nos dados da pesquisa, que ainda precisamos combater os desvios e os reducionismos existentes nas práticas desenvolvidas nas escolas, aspectos estes que não foram superados pelas simples aceitação desta última proposta e ainda constituem desafios a serem suplantados.

Assim, as experiências relatadas nesta pesquisa nos oferecem elementos significativos que nos levam a crer que o exercício para consolidar o diálogo entre teorias e práticas progressistas na área da avaliação do aprendizado não se efetiva por meio de propostas e diretrizes educacionais que desconsideram os professores como sujeitos de criação. Ao serem encarados como meros executores de ações elaboradas por outros, os professores se distanciam dos fundamentos filosóficos que embasam as propostas, mas

que não fazem parte do repertório dos mesmos por não terem tido sequer a oportunidade de se apropriarem desses fundamentos, o que certamente compromete o movimento de mudança das práticas avaliativas.

Observamos, ainda, que é essencial a presença de discussões que promovam a reflexão da ação avaliativa e a compreensão da realidade como espaço de questionamento e aprendizagens constantes, na perspectiva de favorecer o diálogo teórico-prático, o qual faz parte do processo reflexivo que tem como sentido a busca das alternativas fundamentais para consolidar uma avaliação que promova a melhoria do ensino-aprendizado. Pois, sem mexer nas representações e crenças dos professores, tomando-as como ponto de partida, é inviável desencadear novas práticas no cotidiano escolar, visto que só é possível apostar numa mudança no campo da avaliação que leve em consideração os envolvidos no processo educativo na condição de sujeito, considerando seus valores e entendimentos sobre o assunto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que são as finalidades da avaliação que norteiam as metodologias empregadas e não o caminho inverso, pois, a existência de novos procedimentos e instrumentos desvinculados de reflexões sobre as concepções em avaliação não garantem uma prática progressista.

### **Considerações finais**

Acreditamos que é possível vislumbrar um projeto avaliativo amplo, capaz de integrar os problemas reais das instituições de ensino que, vinculado às contribuições teóricas e aos saberes oriundos da prática docente, tenha o objetivo de contribuir para a constituição de práticas avaliativas formativas. É fundamental, entretanto, que os professores possam constituir-se como força coletiva na construção e execução desse projeto, pois a prática pedagógica, o contexto

que as circunscreve e as teorias educacionais devem ser considerados como essenciais para sua efetivação. Assim, na busca de opções para o estabelecimento de um projeto avaliativo amplo, alguns aspectos nos parecem fundamentais:

- Considerar os saberes docentes elaborados pelos professores a partir do exercício da prática docente, respeitando os professores como sujeitos criadores;
- Buscar a interação dinâmica entre teoria e prática;
- Concentrar maior atenção nos processos e cursos que visam à formação de professores, incluindo nestes conhecimentos relacionados à avaliação do aprendizado, bem como concepções de como se desenvolvem as aprendizagens; e
- Garantir melhores condições materiais e estruturais de trabalho aos professores.

O redimensionamento ou a constituição de uma prática avaliativa de melhor qualidade demanda a conquista e a garantia da superação dos desafios atualmente postos no cenário educacional. É preciso o reconhecimento da necessidade de que o professor necessita exercer com autonomia teórico/prática suas funções docentes, criando alternativas para que a sua ação favoreça a melhoria do aprendizado dos educandos. Ademais, é necessário destacar que a relação teoria/prática é especialmente significativa para a conquista desse feito, servindo sua dissociação, por vezes, de entrave, dado o distanciamento que às vezes existe entre a ação e a reflexão, bem como pela dificuldade encontrada pelos professores de pôr em prática as concepções teóricas.

Não obstante, é primordial que seja conferida maior importância também à formação docente, a fim de possibilitar mais segurança ao professor no exercício das práticas avaliativas, integrando de forma mais próxima e contextualizada a teoria e a prática. Ao chegar à

prática real do magistério, os professores se deparam nesse contexto com situações desafiadoras que denunciam a fragilidade de sua formação inicial e a necessidade de redimensioná-la, bem como de se cuidar da formação continuada, sem desconsiderar os saberes docentes constituídos no exercício da função, mas que também precisam ser refletidos.

Portanto, para enfrentar de modo efetivo, a problemática da avaliação do aprendizado numa perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e sistemática, deve-se atuar prioritariamente sobre os quatro fatores mencionados anteriormente: considerar os saberes docentes elaborados pelos professores a partir do

exercício da prática docente, respeitando os professores como sujeitos criadores e não meros executores, buscar a interação dinâmica entre teoria e prática, concentrar maior atenção nos processos e cursos de formação de professores, incluindo nestes conhecimentos relacionados à avaliação do aprendizado, bem como concepções de como se desenvolvem as aprendizagens, e garantir melhores condições materiais e estruturais de trabalho aos professores. Essas ações devem ser efetivadas mediante o redimensionamento de políticas públicas que as priorizem, a fim de que o professor possa sentir maior apoio e segurança teórico/prática para efetivar sua

---

docência, dispondo de melhores condições de formação e de trabalho e sentindo-se valorizado como profissional partícipe no contexto sociopolítico e cultural.

### Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos**. Fortaleza: 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio**. Fortaleza: 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho de Educação do Ceará. Parecer nº 1030/1999. Fortaleza: 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer nº 0142/2004. Fortaleza: 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução Durlley de Carvalho Cavicchia. Bauru: SP, EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

HADJI, C.. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOIOLA; THERRIEN. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação. Dossiê "Os Saberes Docentes e sua Formação". Campinas, CEDES, n. 74, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A escola avalia ou examina. **Abceducatio a revista da educação**. Ano 3, n. 15, 2002.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Ciclos. **Revista de Educação AEC**, n. 111, 1999.