

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS
VII CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
UMA PRÁTICA EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS**

MARIA CRISTINA RAMOS TORRES

**PATOS-PB
2005**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS
VII CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
Uma Prática em Busca de Novos Sentidos**

MARIA CRISTINA RAMOS TORRES

PATOS – PB

2005

MARIA CRISTINA RAMOS TORRES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
Uma Prática em Busca de Novos Sentidos**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação, do Departamento de Ciências Básicas da Universidade Federação de Campina Grande como requisito final para obtenção do título de Especialista em Educação.

PROFº ORIENTADOR: Dr. José Wanderley Alves de Sousa

MARIA CRISTINA RAMOS TORRES

PATOS –PB

2005

MARIA CRISTINA RAMOS TORRES

AVALIAÇÃO: Uma Prática em Busca de Novos Sentidos

Aprovada em _____ de _____ 2005

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: Dr. José Wanderley Alves de Sousa

Alana Candeia de Melo

1º EXAMINADOR: (A)

Aristeia Candeia de Melo

2º EXAMINADOR: (A)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Terezinha... por tudo que hoje sou.

Ao meu esposo Paulino, ao apoio e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao professor Dr. Berto pelo seu exemplo de vida profissional.

Aos colegas, professores e funcionários da E.E.E.F.M Dr. Dionísio da Costa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar comigo nas horas mais difíceis de minha vida;

A minha mãe D. Terezinha que nunca mediu esforços para me oferecer uma boa educação.

Ao meu esposo, que sempre me apoiou como pessoa e como profissional;

Às professoras e educadoras, Lúcia Muribeca e Sônia Correia que através dos seus ensinamentos e compromissos com a educação dos menos favorecidos me fez enxergar esta realidade e fazer opção pelos excluídos.

Aos professores deste curso especialmente ao professor Dr. Berto que nas suas reflexões contribuiu consideravelmente para a realização deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa que também contribuiu como orientador deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a investigar a prática da avaliação educacional da E.E.E.F.M Dr. Dionísio da Costa da rede estadual de ensino na cidade de Patos. A fundamentação teórica se deu a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do conhecimento. Nesse sentido, aborda o estudo do contexto histórico das práticas avaliativas bem como aborda as exigências atuais da legislação e sua interpretação. Analisa a orientação oferecida às escolas da rede estadual do Estado da Paraíba. A investigação se preocupou com a qualidade da avaliação oferecida pela escola. Nesta perspectiva, discute a avaliação como prática marcada pela disputa de interesses, examinando seus efeitos sociais, políticos e culturais. Foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória para familiarização da maneira como se processa a avaliação educacional na referida instituição. O estudo de caso foi o método de procedimento adotado e se voltou para professoras que participam do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário. Foi possível observar problemas similares que dificultam o processo ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de um planejamento institucional para a reflexão e definição da prática de avaliação da referida escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	10
1. A PRÁTICA AVALIATIVA E O CONTEXTO HISTÓRICO.....	10
1.1. Exame / avaliação.....	11
1.2. Abordagens teóricas da avaliação escolar.....	13
1.3. Aspectos legais da avaliação da aprendizagem.....	15
CAPÍTULO II.....	20
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS	20
CAPÍTULO III	
3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA ÁREA DE ESTUDO.....	25
3.1 O professor como Objeto de Pesquisa.....	25
3.2 Análise e Discussão do resultado da pesquisa.....	27
CONSIDERAÇÃOE FINAIS.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS	
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma reflexão crítica sobre avaliação escolar, como também cumpre uma exigência acadêmica para a obtenção do título de especialista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Campina Grande.

O tema surgiu na ânsia de contribuir cada dia mais com uma educação pública de qualidade e este desejo se intensificou a partir das discussões, reflexões e indagações, nas aulas da disciplina currículo e avaliação da aprendizagem, ministrado pelo professor Berto, nesta Universidade.

Os estudos foram construídos a partir de vários teóricos da educação e intensificados na prática, quando procuramos discutir a problemática da avaliação com professores (as) da referida escola.

A pesquisa, procedida de forma direta, fez-se a partir da coleta dos dados obtidos através de um questionário aplicado a cinco professoras e este universo corresponde a 10% das professoras desta escola.

Por entender que a mudança da avaliação deve estar associada a um movimento mais amplo pela reconstrução do sentido da escola e das práticas sociais, este trabalho tem como objetivo geral discutir a avaliação, ressaltando suas conexões com o saber, poder e produção de identidades, partindo de apreensão do cotidiano da prática pedagógica.

Para isso, buscou-se atingir, especificamente, os seguintes objetivos.

- Examinar a avaliação como prática que confronta e modifica significados historicamente elaborados;
- Identificar a avaliação como instrumento marcado pela disputa de interesses que procura negar a diferença e a heterogeneidade cultural.

Portanto, a partir de uma visão contextualizada da avaliação, é necessário se construir uma nova prática avaliativa, a partir do espírito investigativo e constante diálogo no qual entrelaçam no qual entrelaçam teoria e prática.

Dentro desta perspectiva abordou-se neste trabalho, o histórico da avaliação escolar, mostrando as divergências existentes entre exame e avaliação escolar e à luz de alguns autores da pós-

modernidade, e das teóricas educacionais, surgiram questionamentos referente a prática avaliativa educacional numa perspectiva de educação inclusiva.

Por último, foi mostrada a organização e o funcionamento da escola, a partir de dados coletados na pesquisa a fim de diagnosticar o modelo de avaliação escolar, assim como, a lógica que conduz o processo ensino-aprendizagem, que é a lógica do sistema neoliberal, a lógica da exclusão social.

CAPÍTULO I

1. A PRÁTICA AVALIATIVA E O CONTEXTO HISTÓRICO

A educação de forma sistemática não é algo novo, na comunidade primitiva, a educação era realizada de forma difusa pela convivência entre as pessoas, à medida que os adultos vivenciavam seus valores e costumes, as novas gerações iam, naturalmente assimilando à vida em sociedade.

Todavia, à medida que a organização da sociedade foi deixando de ser coletiva, adquiriu forma de divisão de classes, dominantes e dominados, exigindo-se então formas de ação educacional mais complexas, mais estruturada e institucionalizada, pois a educação espontânea não era mais suficiente para dar conta da transmissão e assimilação das condutas, dos comportamentos e dos saberes necessários à sobrevivência da comunidade. (ROSTAS, 2003, p. 21).

A prática avaliativa ao longo da história, não é mérito das civilizações modernas. Segundo Weber, na China, por volta de 1200 a.C, exames eram utilizados para a seleção de funcionários públicos (Esteban, 2000. p. 30). Porém, para fins educacionais, ela surgiu por volta dos séculos XVII e tornada indissociável do ensino de massa desde o século XIX (Perrenoud, 1999, p. 9),

Garcia citado por ROSTAS (2000, p. 21) diz: No século XVII, surgiu de duas formas de institucionalizar o exame: Uma vem de comenius em sua Carta Magna que em 1657 o toma como um problema metodológico, um lugar de aprendizagem, outra vem em 1720 na guia das Escolas Cristãs, defendida por La Salle que propõe o exame como supervisão permanente(...).

Na *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos padres jesuítas, em 1599, há um capítulo intitulado “dos exames escritos e orais”, onde estão definidos as regras de como deviam ser conduzidos os exames dos educandos, em um colégio dirigido pela Ordem Jesuítica. Há regras expressas nesse documento que estamos cumprindo hoje, tais como: “no dia das provas, os alunos deverão trazer para a sala de aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada dos seus companheiros”; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao prefeito de estudos e sair imediatamente da sala de aula”, “o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu”. “O aluno que tiver terminado de fazer sua prova, deverá entregá-la imediatamente e não poderá retomá-la a não ser

depois de corrigida”, etc... No ano de 1999, a Ratio Studiorum completou 400 anos de publicada e ainda estamos seguindo suas prescrições. (Luckesi, 2002, p. 67)

Comênio, que era bispo protestante, do século XVII, tanto em sua obra Didática Magna, publicada em 1632, na língua tcheca, e em 1657, em latim, como em leis para a Boa ordenação da Escola, publicada após a obra anteriormente citada, apresenta definições, senão iguais, ao menos semelhantes as dos jesuítas. (Luckesi, 2000,p.68)

“Comênio define que, na escola, devem existir exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano. E acrescenta, ainda, que o poder público deve nomear um personagem chamado “Escolarca”, que deve ter a responsabilidade de elaborar e aplicar anualmente por ocasião do fim do ano letivo uma prova em todas as escolas; tendo em vista saber como elas estão funcionando, independente do acompanhamento de cada aluno, por si. Aqui, interessa examinar a escola, não o aluno. (idem, ibidem)

Portanto, as duas visões, tanto a avaliação como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem “apesar de uma ser católica e a outra protestante, ambas, expressam o “espírito” da época e criam uma educação “disciplinadora”, centrada no professor, como autoridade pedagógica, e moral, nos conteúdos humanísticos clássicos, na construção de uma mente lógico-discursiva, tendo como objetivo constituir, no educando, um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa, mas brilhante do ponto de vista de uma cultura geral e da capacidade de argumentar”. (Luckesi, 2002, p. 68).

1.1. EXAME / AVALIAÇÃO

Segundo Luckesi (2002, p.65) na escola brasileira pública ou particular, seja do ensino fundamental ou médio, assim como da Universidade praticamos exames e provas escolares, ao invés de avaliação da aprendizagem.

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar educação. (...) Professores, alunos e a sociedade (...) consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. (BARRIGA, 2000,p.51).

Luckesi (2002, p.65) classifica os exames escolares da seguinte forma:

- Tem por objetivo julgar, classificar e conseqüentemente, aprovar ou reprovar o estudante em sua trajetória nas séries escolares, no caso do Ensino Fundamental e do Ensino médio.
- São Seletivos – na medida que excluem os que “não sabem”, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelas próprias provas.
- São pontuais; na medida em que o estudante deve saber responder as questões, aqui e agora, no momento das provas ou dos testes, não dando importância se o educando sabia antes e confundiu-se no momento das provas (...). Caso contrário não serve.
- Estáticos – enquanto classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo. Essa classificação é representada por números, o que possibilita o estabelecimento de médias, o que por sua vez, classifica o educando numa posição definida dentro de uma escala.

Segundo Luckesi (2002, p.66) a avaliação possui características completamente diversas:

- Tem por objetivo, diagnosticar a situação da aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria de sua qualidade.
- É inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento; o ato de avaliar é um ato pelo qual se inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível.
- Decorrente do fato de ser inclusiva, é amorosa na medida em que acolhe o educando como é, para verificar o que pode ser feito para o seu crescimento;
- É diagnóstica e processual, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar o conhecimento ou habilidade esperada.

É dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas.

Tomando como parâmetro essa análise e observando a experiência de nossas escolas, é fácil concluir que:

- Praticam-se exames, provas e denominamos erroneamente de avaliação.
- Que a avaliação adotada no Brasil é a mesma recomendada por La Salle, quando propôs “supervisão permanente (...), a serem realizados todos os dias da semana, provocando reprimidas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados”.

Entretanto, o sistema de avaliação, instituído no Brasil hoje, não poderia pensar melhor um sistema de controle do ensino!”. GARCIA, citado por ROSTAS (2000, p. 21).

Este discurso mostra que não é por acaso que até hoje estamos seguindo o mesmo modelo de avaliação criado a 405 anos, pois ela serve de instrumento para que grande parte da população seja excluída dos bens culturais e conseqüentemente dos bens econômicos e sociais, portanto, este modelo de avaliação continua servindo aos interesses da classe dominante que detém os meios de produção.

1.2 ABORDAGENS TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Conforme já foi dito antes, o exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem. Abordaremos, a seguir as concepções, dando ênfase a avaliação da aprendizagem.

As correntes pedagógicas são classificadas de várias formas, conforme afirma Mizukami (1986), que divide em tipos de abordagem nos quais destaca a avaliação:

Abordagem	Avaliação da aprendizagem
Tradicional	É realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se pela quantidade e exatidão de informações que consegue reproduzir.
Comportamentalista	Preocupa-se em constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada ocorrendo mudança de comportamento.
Humanista	Despreza-se qualquer forma de padronização, Rogers defende a auto-avaliação.
Cognitivista	O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida, sem pressões de desempenho, considerando o erro como oportunidades de aprendizagem.
Sócio-cultural	Consiste na auto-avaliação e/ ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos.

Hoje na educação nacional existem práticas de todos os tipos influenciadas por todas as correntes existentes, porém, a que predomina ainda hoje, é a tradicional.

Tal afirmação baseia-se na realidade vivenciada pela maioria das escolas no Brasil. o que acontece na realidade em sala de aula com inúmeros professores que não tem uma linha metodológica definida e acabam seguindo as orientações dos livros didáticos, resultando num ensino fragmentado e sem significado para a vida do aluno.

O erro do aluno continua sendo visto pelos educadores como algo negativo, e não como dado relevante para que o professor perceba que o aluno, ainda não aprendeu, e que, é preciso observar as causas da não aprendizagem para que o aluno não seja excluído deste processo porque não conseguiu atingir o nível exigido pela escola.

Existem diversas formas de avaliar. Rabelo (1998, p. 72) classifica assim:

AVALIAÇÃO: UMA CLASSIFICAÇÃO		
QUANTO A	TIPOS	
REGULARIDADE	CONTÍNUA	PONTUAL
AVALIADOR	INTERNA	EXTERNA
EXPLICIDADE	IMPLÍCITA	EXPLÍCITA
COMPARAÇÃO	NORMATIVA	CRITERIAL
CONHECIMENTOS	DIAGNÓSTICA	SOMATIVA
	FORMATIVA	

Sobre a classificação da avaliação. A avaliação de aprendizagem, quanto à regularidade pode ser: contínua ou pontual. Ou seja, pode ser ao longo de um processo e preocupada com todos os passos da aprendizagem ou pontual, que trata de verificar ao final de cada processo se o conteúdo de uma unidade didática foi ou não assimilado. Quanto ao avaliador pode ser interna, onde o próprio professor elabora e aplica suas avaliações ou externa, onde terceiros verificam o aprendizado. Quanto à explicitidade pode ser explícita, ou seja, está claro para os alunos e professor que ele está ocorrendo, e implícita quanto aos sujeitos são avaliados sem a consciência do fato. Quanto à comparação, ela pode ser normativa quando o aluno é comparado aos demais colegas quanto ao seu rendimento e criterial quando este é avaliado em relação ao rendimento de um objetivo pré-fixado. Quanto à formação a avaliação pode ser diagnóstica, quando do início de um trabalho para verificar o nível de uma turma e planejar uma seqüência didática; somativa, que confunde-se muito com a avaliação pontual, restringindo-se a um bimestre, ciclo, unidade de ensino,

etc, informado e classificando e por último a avaliação formativa, que tem por objetivo proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem e também de função reguladora desse processo, permitindo tanto aos alunos quanto aos professores ajustarem estratégias e dispositivos. (Rabelo, 1998; p. 70-74).

1.3. ASPECTOS LEGAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Lei 9394/96 (Brasil, 2000) reza que:

“Artigo 24, dispõe que – a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais;

Para, Hofmann citado por Rostas (2000, p. 28) “... Uma avaliação contínua e cumulativa, a prevalência da análise dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos do desempenho do aluno... Em que temos esses e outros aspectos da lei podem ser considerados novidades nos meios educacionais do país?” A Lei anterior 5692 de 11/08/1971, em seu parágrafo 1º do art. 14 já dizia que a avaliação do aproveitamento poderá ser expressa em notas ou menções, salientando que deverão os aspectos qualitativos preponderar sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o ano letivo, sobre os da prova final, quando do regimento escolar fizer previsão para esta última.

Na verdade, a Lei 9394/96 pouco altera a 5692/71, que já se referia a uma avaliação formativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e análise contínuo global dos estudantes.

Porém, o que se observa na prática é que existe uma incompreensão na interpretação das duas leis, principalmente no que se refere a avaliação dos aspectos qualitativos.

O despreparo do professor proporciona uma certa arbitrariedade quando este “ dá notas de acordo com a “cara do aluno”. (Rostas, p. 33). A este respeito Perrenoud (2000 p. 81 – 82) diz: ... “Existem professores mal-formados, indiferentes ao processo escolar...”.

A Legislação Estadual

O Regimento Interno das Escolas Estaduais Oficiais, do Estado da Paraíba data de 08/06/2000, através da resolução nº 124/00. Este documento é composto de 1 (um) título e 20 (vinte) artigos destinados ao tema, dentre estes abordaremos apenas o título IX e 9 (nove) artigos que tratam especificamente de Avaliação do E. Fundamental e Médio.

Portanto, analisaremos este regimento, relacionando-os com o contexto escolar vigente sob a ótica de alguns autores.

O regimento retrata fielmente a avaliação normatiza proposta na LDB, que recomenda a avaliação contínua, e especifica a quantidade de provas de acordo com a do componente curricular (artigo 110).

Isto é positivo na medida em que o sistema se previne de injustiças, mas, a autonomia do professor se torna relativa a medida em que desenvolve parâmetros de ação.

A esse respeito Vasconcelos citado por ROSTAS (2000, p. 344) diz:

É fundamental resgatar o espaço de autonomia relativa do professor e da escola, perceber que existem coisas que podem ser feitas já, apesar, por exemplo, do sistema exigir notas, impor a seriação, etc. A liberdade decerto, jamais é absoluta. Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores

Da Avaliação do Ensino Fundamental e Médio

Art. 110 A avaliação de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio será feita de forma contínua cumulativa durante 04 (quatro) períodos letivos bimestrais e expressa em notas.

§ 1º As notas de que trata este artigo obedecerão a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

Art. 111 a avaliação da aprendizagem deverá processar-se com base nos objetivos estabelecidos na Proposta Pedagógica da Escola, nos Planos de Cursos, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o Ensino Fundamental e Médio.

Art. 112 Os alunos serão avaliados nas áreas cognitivas, afetiva e psicomotora.

Art. 115 Ao final de cada período, a Direção da Escola, juntamente com os serviços técnicos e professores, procederá às análises dos resultados da avaliação da aprendizagem, visando à correção das falhas e dos rumos propostos, objetivando a qualidade total do ensino.

Art. 116 Será considerado aprovado por média, o aluno que conseguir a média 7,0 (sete) por componente curricular ao final dos quatro bimestres ou seja, ao término do ano letivo.

Art. 119 Os Estudos da Recuperação tem por objetivo a correção de deficiências e de distorções verificadas no processo de aprendizagem, evidenciadas por nível insatisfatório de aproveitamento escolar demonstrado pelo aluno.

Art. 120 – A escola proporcionará estudos de recuperação, em qualquer dos componentes curriculares, ao aluno que apresente aproveitamento insuficiente no processo de ensino e aprendizagem.

Art. 121 – Os Estudos de recuperação, de caráter contínuo serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, no decorrer de cada bimestre, como parte integrante das atividades normais da Unidade de Ensino.

Art. 122 – O planejamento dos estudos de recuperação constituirá parte integrante da programação das atividades regulares da Escola, com ênfase especial após cada avaliação do rendimento escolar.

A Análise

O artigo 111 afirma que a avaliação da aprendizagem deverá observar objetivos da proposta pedagógica da escola, dos planos de cursos e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Isto mostra que esta avaliação não poderá ser feita de modo aleatório, o professor deverá ter clareza dos objetivos e metas que ele pretende alcançar e estes devem estar em consonância com os objetivos mais amplos da escola e da sociedade.

Porém para que a educação em todos os níveis atinja a maioria da população, é necessário que o professor compreenda que o sistema de educação vigente não tem essa finalidade e o educador é responsável e pode contribuir ou não para que isso de fato aconteça.

O artigo 112 recomenda que a avaliação deverá ocorrer observando aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, porém, na prática o aspecto que está sendo trabalhado pela maioria dos professores é o cognitivo, se este realmente fosse bem trabalhado, atingiria as três áreas, porque nós não trabalhamos com máquinas e sim com gente, portanto, não podemos ficar dando conteúdos mecanicamente. É preciso desenvolver atividades prazerosas que despertem a emoção, o sentimento, o amor... a fim de explorar todas as potencialidades do educando.

Fazendo uma análise do artigo 115, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino, não só professores, técnicos e diretores, mais também o aluno, participasse ativamente das atividades didático-pedagógicas.

Nesta situação, se houver professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos e diretores que entendem a avaliação como algo que deve ser imposto aos alunos, o processo ensino aprendizagem será cometido de uma interferência negativa.

A esta prática denominamos de avaliação externa que Sacristán (1998, p. 321-322) nos alerta a respeito da "...participação de agentes externos na avaliação de alunos / as tem outra perspectiva que queremos enunciar. À medida que cada vez mais se vão ampliando os aspectos educativos, psicológicos e sociais que devem ser objetos de avaliação no aluno / a normal atendem-se campos para os quais se exigem uma certa especialização técnica por ter que conhecer melhor o objeto, pelos instrumentos que devem utilizar, pela elaboração dos dados. Então a avaliação escapa das mãos do professor/ a professora para as de técnicos (pedagogos, psicólogos) que avaliarão aspectos como a capacidade intelectual, o desenvolvimento, a motivação do aluno/a, seus hábitos de estudo, sua adaptação pessoal, sua sociabilidade, etc. É mais uma estratégia na desprofissionalização que afeta os docentes quando se tecnicizam os processos relacionados com o ensino. Pode se dizer que essas avaliações realizadas por especialista também são externas.(ROSTAS, 2002,P.35)

O artigo 116 especifica a média dos alunos que serão aprovados sem o auxílio da recuperação. Os artigos seguintes tratam dos estudos de recuperação de forma contínua, integrada nas atividades normais do processo de ensino destinados ao aluno que apresente aproveitamento insuficiente. Mas da maneira como as escolas públicas estão funcionando; com classes super lotados, profissionais da educação sem qualificação profissional e sem uma formação contínua de qualidade, escolas sem gestão democrática, entre outros, a recuperação não recupera em absolutamente nada, serve apenas para diminuir os índices de reprovação no final do ano, ou adiar para o ano seguinte.

A esse respeito Perrenoud citado por Rostas (2000, p. 39) questiona: ..." É melhor manter um aluno por mais um ano no mesmo ciclo, correndo-se o risco de retardar seu desenvolvimento e aumentar seu atraso escolar, ou é melhor fazê-lo passar para o ciclo seguinte, ainda que não domine todos os pré-requisitos e possa perder seu tempo e agravar as lacunas? "E vai adiante comentando: "Essas decisões são tomadas a partir de um balanço das aquisições e, ao mesmo tempo, de um prognóstico e de uma estratégia de formação que considere recursos e dispositivos disponíveis.

Os artigos referentes à avaliação da aprendizagem foram elaborados baseados na LDB, que tem como pressuposto a tendência Neoliberal com aparência democrática, mas quando confrontado com a prática não funcionam como deveriam.

Portanto, faz-se necessário serem modificados uma vez que não atendem as necessidades da grande maioria dos educandos que é excluída do processo ensino-aprendizagem onde a avaliação serve apenas para legitimar esta exclusão.

Nesta perspectiva, os profissionais da educação devem compreender o contexto sócio-econômico e criar alternativas para esta sociedade excludente.

CAPÍTULO II

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: NOVAS PERSPECTIVAS

O processo de avaliação escolar está profundamente marcado pela necessidade de uma nova cultura de avaliação, que responda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, que seja comprometido com a inclusão das classes sociais menos favorecidas.

Enveredando por essa linha de discussão, Esteban (2000, p. 8) alerta para o fato de que:

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida, formulada à margem dos limites socialmente definidos como inválidos. A existência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explícitas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

A avaliação, pensada nessa linha, extrapola os limites técnicos e se firma numa perspectiva ética. Por esse prisma, o que estamos vivendo é muito mais um momento de construção de propostas para redefinição do cotidiano escolar e, nesse sentido, a avaliação é imprescindível nesse processo.

As alternativas que se nos apresentam, tomando novamente o pensamento de Esteban (2000) oscilam entre três perspectivas: a primeira ancorada num retorno à avaliação quantitativa, pelas propostas vindas do MEC – SAEB, a exemplo do “Provão”. Esse modelo unívoco de avaliação nacional desemboca na homogeneização curricular, limitando a abrangência teórico-metodológica no contexto escolar.

Ainda que o discurso seja pela qualidade da educação, a ênfase centra-se na quantidade de conteúdos retidos, de formas e em níveis diferentes pelos alunos. A busca pela qualidade inquestionável, nesse caso decorrente da quantidade de pontos obtidos pelo aluno, ao invés de alargar as possibilidades de inclusão, referenda o caráter seletivo da escola.

Como já foi dito anteriormente, nossas escolas praticam a avaliação através dos exames e seguem os padrões do MEC que é a lógica do sistema neoliberal. Padrões mínimos de qualidade, a ordem é fazer mais com menos recursos, apesar do discurso ser democrático e a LDB, no seu Artigo 22, dizer que a avaliação deve ser contínua e integradora e os aspectos qualitativos devem

prevalecer sobre os quantitativos. Porém, o sistema não oferece condições as escolas para que de fato isto aconteça, não prepara os professores para utilizarem este tipo de avaliação, na realidade eles são cobrados para aplicarem a avaliação somativa, que de fato é a que interessa ao sistema.

Uma outra concepção centra-se na consolidação de um modelo híbrido de avaliação. Esta perspectiva de redefinição do processo avaliativo dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas e, muitas vezes, opostas desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes.

Essa proposta reafirma uma ruptura com a avaliação quantitativa e compartilha a afirmação de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais. Essas alternativas construídas desta perspectiva avançam no sentido de destacar a aprendizagem como um processo, indicando a necessidade de que o tempo escolar considere também os tempos e ritmos individuais. Embora o erro seja tolerado como parte de um processo que se direciona à resposta certa, mantém-se a percepção de um determinado ritmo como mais adequado e o olhar negativo para o erro permanece.

Este modelo “híbrido” engloba perspectivas opostas à primeira, que ainda não rompeu com o modelo de avaliação como instrumento de controle, corroborando que este deve ocorrer, ainda que de maneira sutil, com aparência democrática. A avaliação, sob este prisma, deve ser feita de maneira que analise o educando para adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social. Esta perspectiva visa romper com o sistema de controle, mas, não sabe ainda que aspectos devem ser transformados, por isso, propõe mudanças superficiais com a aparência profunda.

Esta perspectiva de educação aparentemente inovadora, é percebida nos discursos de educadores, mas na prática não houve mudanças profundas. Estas propostas modificam a maneira de classificar, mas continuam classificando. Abandona-se a escala de 0 a 10 e passa-se a utilizar conceitos como “ótimo”, “bom”, ou “regular”. Frequentemente vão sendo substituídos esses conceitos por terminologias diferentes, mas esses, não deixam de ter um sentido de hierarquizar os resultados. Sob outros mecanismos o objetivo da avaliação seletiva continua sendo alcançado.

Esta análise mostra a insuficiência da prática de avaliação instituída para suprir as necessidades do sistema de ensino, como também mostra a necessidade de mudança no processo de avaliação articulada com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possa atender as expectativas e particularidades das classes populares.

Nas escolas, de maneira geral, há grande necessidade de mudança no ensino de modo que possa atender as necessidades e expectativas da grande parte da população.

Grande parte dos alunos não conseguem aprender os conteúdos básicos e por isso, são excluídos do processo de ensino.

Há uma grande preocupação com a nota e, muitas vezes, ela é utilizada de forma inadequada. A participação do aluno é mínima e, às vezes, ele mesmo não tem clareza do porquê dos resultados obtidos, a nota chega como uma sentença, definindo seu destino.

“A terceira perspectiva, construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão, engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbre a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real”. (ESTEBAN, 2000, p.14)

Nesta perspectiva de educação inclusiva, a escola indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não os conhecimentos já consolidados que devem conduzir a prática pedagógica. Ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, põe o diálogo no centro do processo ensino/aprendizagem.

O erro passa ser visto por outro ângulo, como um processo em construção de modo que cada um organiza seu pensamento na avaliação do próprio conhecimento.

Histórias que não damos importância, porém sinaliza que precisamos da mais atenção ao aluno a através do diálogo, das atitudes e respostas dos mesmos podemos construir conhecimentos mais significativo para vida do educando.

“O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” é um instrumento significativo para explorar a densidade de conhecimentos (...). Este conceito requer professores que reflitam sobre sua ação estabelecendo um permanente diálogo no qual se entrelaçam a teoria e a prática, o professor pesquisador de que nos fala (...). Este conceito oferece aos professores uma ferramenta conceitual que atua no sentido de transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação (...). As respostas predeterminadas cedem lugar as respostas em constante construção, desconstrução e reconstrução, que passam a configurar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas. As diferenças entre alunos são assumidas como peculiaridades que devem ser trabalhadas e incorporadas pelo movimento coletivo, deixando de ser compreendidas como deficiências que precisam ser corrigidas”. O erro passa a representar um indício, entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos, o erro aporta aspectos significativos para o

processo de investigação ao sinalizar que a criança está seguindo trajetos diferentes (originais), criativos, novos, impossíveis?) dos propostos e esperados pelo professor”. (ESTEBAN, 2000, p.21-22)

A avaliação como prática de investigação tem como finalidade a ampliação dos conhecimentos que possuem, onde cada um com o seu ritmo e a ajuda do coletivo não ampliando e construindo novos conhecimentos.

Os professores investigados refinam seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados.

Pensar a educação numa perspectiva inclusiva e construir uma avaliação integrada, com fins formativos, não é fácil. Isto demanda capacidade do professor para compreender situações e reações dos alunos, entendimento de como executar as tarefas, compreender suas dificuldades e o esforço que fazem, etc. Isto requer também disponibilidade de tempo.

“A avaliação formativa, para que ser aplicável, não necessita exigir dos professores o uso de um extenso conjunto de instrumentos apropriados. Porque é no próprio curso da aprendizagem que a forma de operar e as realizações dos alunos devem ser observadas e utilizadas imediatamente para retificar sua forma de proceder. Da análise dos exercícios que se realizam cotidianamente em aula podem se tirar todo tipo de informações” (SACRISTAN, p. 45).

Olhando a realidade de nossa escola é necessário que se faça uma reflexão coletiva a fim de rever nossa prática e através da reflexão e ação, descobrir o que podemos fazer para que de fato a escola cumpra o seu papel social, que é proporcionar uma educação de qualidade para todos.

E, através desta ação para que a avaliação da referida escola seja integrada no processo de ensino-aprendizagem e tenha fins formativos é preciso que os professores tenham consciência do seu papel social e saibam que este tipo de avaliação não é imprescindível para o sistema. Para isto, é necessário que o professor busque sua qualificação e atualização constante, porque a realidade é crucial. A maioria dos professores do estado têm mais de quinze anos de serviço e durante todo esse tempo poucos tiveram cursos de capacitação na sua área. A única capacitação oferecida pelo estado, de alguns anos para cá, é o Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro problema agravante em nossas escolas são os prestadores de serviços, eles não são habilitados para a disciplina que estão lecionando. E outros professores já completaram tempo de se aposentar, mas, por conta da perda salarial continuam em sala de aula.

Portanto, a realidade que se apresenta na maioria das escolas, retrata um conjunto de professores que não tem domínio de fundamentos teóricos – metodológicos sólidos aplicáveis às diversas áreas de atuação pedagógica.

Uma perspectiva de educação inclusiva demanda a constituição de uma sociedade inclusiva, isso implica combate aos valores neoliberais e prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência, a técnica e os processos educativos a serviço da vida de todos os seres humanos.

CAPÍTULO III

3. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO ECONÔMICA DA ÁREA DE ESTUDO

A Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dr. Dionísio da Costa atende uma clientela de 1.300 alunos. Possui em seu quadro 17 funcionários, subdivididos em: 01 diretora, 02 diretoras-adjuntas, 03 sub-secretárias, 03 auxiliares administrativos, 04 auxiliares de serviços, 01 merendeira, 03 vigias, 49 professores compõem o corpo docente daquele educandário. A estrutura física é composta por: 13 salas de aulas funcionando nos três turnos que atendem da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 sala de leitura, 01 sala de planejamento, 01 sala de vídeo, 01 pátio coberto, além de 02 quadras de esportes. (Fotos em anexo)

A maioria da população estudantil é oriunda da zona rural e, apesar de dispor do transporte escolar, fazem um percurso de, em média, 10 km diários, tendo que percorrer parte desse trajeto a pé.

A avaliação é pontual, realizada no final de cada bimestre, nos planejamentos e nos conselhos de classe. Porém, há uma tentativa de mudança pela equipe técnica e alguns professores para que a avaliação se torne contínua.

3.1 O professor como Objeto de Pesquisa

O universo entrevistado compreende um total de 50 professoras, sendo que 80% desses profissionais estão em sala de aula. Destes, dois lecionam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental as disciplinas Língua Portuguesa e Geografia, duas lecionam do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, as disciplinas Educação Física e Língua Inglesa e apenas uma está na Coordenação do Projeto CEPES (Centros Paraibanos de Educação Solidária) prestando serviços nesta escola.

Todos os professores possuem nível superior completo, com término do último curso datado de: 1980, 1983, 1995, 2000 e 2003. A renda mensal da maioria varia entre de 3 a 5 salários mínimos.

Vale salientar que esses profissionais trabalham, exclusivamente, nesta escola, que funciona no regime de CEPES, que tem como objetivo geral proporcionar conhecimentos teóricos e práticos da educação como aporte para a qualidade educacional do estado da Paraíba.

O referido projeto através da portaria 001/99, em consonância com a Secretaria da Educação e Cultura tem como metas prioritárias. Oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade, voltada para os valores construtores da sociedade, bem como promover a valorização do magistério, tomando os profissionais que neles atuam como agentes propulsores do processo ensino-aprendizagem.

Apesar do discurso do Projeto CEPES ter uma filosofia voltada para a melhoria do ensino, sabe-se que, na prática, não funciona como deveria. Com a implantação do mesmo não houve uma visível valorização do magistério. Primeiro, porque não houve uma definição de critérios para a seleção e formação das equipes de trabalho. Professores de várias escolas, e dentre estes alguns do movimento sindical, foram convidados para participar do projeto e a justificativa pela escolha era a eficiência e qualificação profissional. Entretanto, desde que o mesmo foi implantado, não foi oferecido nenhum curso de capacitação para esses profissionais.

Na realidade, o que o projeto fez de concreto em termos de valorização foi aumentar no mínimo em 100%, os salários desses professores, e isto trouxe como consequência a divisão da categoria, pela acentuada diferenciação salarial. Vale salientar que apesar do salário dos profissionais que atuam junto aos CEPES terem sido dobrados, a carga horária também dobrou.

Esses profissionais atuam em regime de dedicação exclusiva na escola, com atividades que devem contemplar as áreas de estudo, planejamento e assistência ao Aluno (EPA). Além disso, dentro deste horário, o professor deve dar um expediente de plantão, a fim de substituir qualquer professor que venha a faltar. O objetivo maior é não deixar o aluno sem aula. Isso trouxe muitas discussões e revolta entre os professores que faltavam ao expediente e não deixavam o planejamento de atividades para o professor que iria substituí-lo. Ainda dentro do horário de EPA, o professor tem que desenvolver atividades de reforço junto os alunos. Essa atividade é desenvolvida em horário oposto ao de trabalhos em sala de aula. O restante desse tempo é destinado ao planejamento.

Portanto, essas são algumas das contradições do Projeto CEPES, que de acordo com a política neoliberal tenta justificar a busca pela “qualidade de educação”. O que se verifica, na verdade, é o aumento na quantidade de alunos, sem que a escola possa efetivar um significativo trabalho de educação em consequência da série de problemas que enfrenta a exemplo de aulas

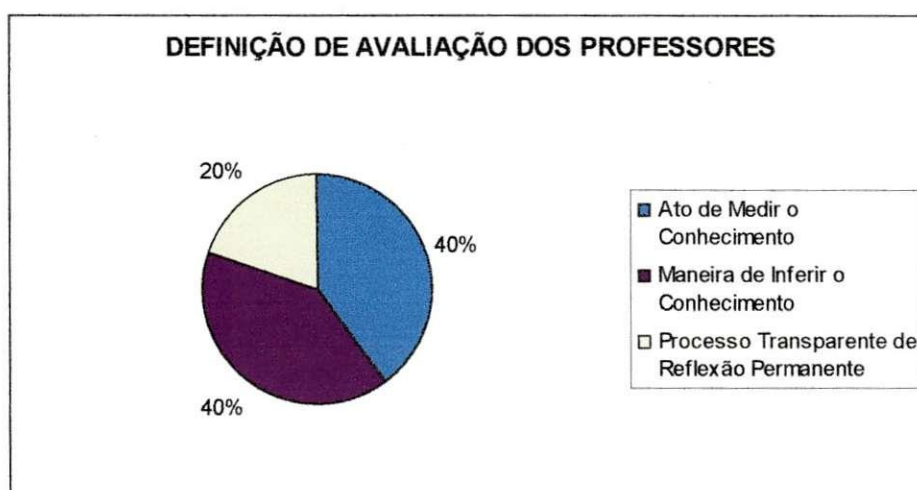
desmotivadas, salas super lotadas, alunos indisciplinados, falta de material didático, altos índices de reprovação e a adoção do mesmo processo de avaliação do século XVI: classificatório e excludente.

3.2. Análise e Discussão do Resultado da Pesquisa

Pensar no processo avaliativo numa perspectiva de uma educação inclusiva, implica pensar numa boa formação intelectual e ética dos professores e na valorização desses profissionais. Entretanto, sem uma política séria que proporcione essa valorização, será totalmente inútil pensar em teorias ou reformas educacionais para melhorar o processo ensino aprendizagem.

Para melhor compreender as idéias dos professores arrolados para a nossa pesquisa, segue a síntese das informações coletadas, a partir dos gráficos abaixo:

GRÁFICO 1



O Gráfico 1 mostra que as concepções dos professores sobre avaliação não divergem muito. Como podemos ver, 40% dos entrevistados conceituam avaliação como ato de medir o conhecimento, 40% alegam que avaliar é a maneira de inferir conhecimentos. E apenas 20% afirma que avaliar é um processo transparente de reflexão permanente.

A avaliação educacional da referida escola é excludente, classificatória e pontual. Ou seja, ela se dá através das provas e outras atividades realizadas no final do bimestre. O professor escolhe o assunto das provas, elabora as mesmas com questões em sua maioria objetivas, ele corrige e vai classificando o educando através de números e estes posteriormente são transformados em médias que servem para aprovar ou reprovar o educando.

No final de cada bimestre é feito o conselho de classe, que serve apenas para diagnosticar as dificuldades dos alunos, mas essas dificuldades não são trabalhadas.

Portanto, a avaliação serve apenas como um produto final (medir o conhecimento), ela não considera o processo que o aluno percorreu, e não analisa suas dificuldades.

Em se tratando do instrumento mais utilizado pelas professoras para a avaliação da aprendizagem, constatamos que a prova é utilizada por todas as professoras entrevistadas. Além da prova, os instrumentos de avaliação citados foram ficha de avaliação qualitativa, onde os alunos são avaliados através da participação, da assiduidade, do comportamento e do interesse nas aulas. E através do método da observação em atividades diversas (em sala ou em atividades extra-classe, como jogos, gincanas e etc), conforme expresso no gráfico 2:

GRÁFICO 2



Independentemente dos instrumentos utilizados pelas professoras, que seja, instrumento de avaliação qualitativa, onde os alunos são avaliados através (da participação, da assiduidade, do comportamento e do interesse nas aulas). Ou os instrumentos de avaliação quantitativa como por exemplo, a prova, utilizada por todos os professores. Os resultados obtidos nestas avaliações são transformados em médias que classificarão os alunos mais capazes de prosseguir nos estudos, e acaba penalizando aqueles que não conseguem êxito, geralmente os alunos que pertencem as classes menos favorecidas.

Sobre tal prática avaliativa, Esteban (2000, p.13) destaca que:

“Muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos (as) devem ser comparados, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes modificam a maneira dessa classificação (...) Sob outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação. O contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos continuam vinculados a um produto previamente determinado”.

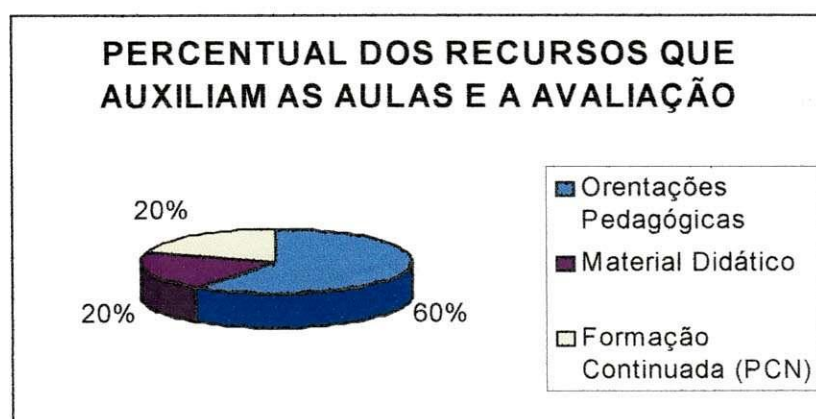
Um outro dado curioso que se observa diz respeito à ausência de critérios utilizados pelo aluno, para que ele próprio se avalie. Como conceber o educando como sujeito da ação educativa, se ele próprio não participa do processo de sua avaliação?

Portanto, é inegável as dúvidas, e incertezas e muitas vezes incoerências que acontecem nas avaliações escolares, é muito grande a responsabilidade da escola de atestar o conhecimento e a capacidade do indivíduo e o que torna a imensa capacidade de quem avalia.

Porém, para que o profissional em educação, tenha competência não basta o domínio dos instrumentos avaliativos. É necessária, sobretudo, a adoção da avaliação como prática constante. Portanto, é preciso que o professor busque a constante atualização de seus conhecimentos, tanto de natureza teórica quanto metodológica. Requer, ainda, que os órgãos competentes invistam na qualificação desses profissionais.

Acerca do assessoramento que os professores recebem para o desenvolvimento do seu trabalho no contexto escolar, o gráfico 3 apresenta algumas limitações vivenciadas pelos educadores da escola em questão:

GRÁFICO 3



Este gráfico permite observar que os recursos que mais auxiliam o professor na preparação de aulas e na avaliação decorrem da orientação pedagógica dada pela equipe técnica da escola, onde

60% das professoras fazem referências a este recurso, a formação continuada, citada por 20% das professoras e os 20% restante utilizam os materiais didáticos.

Queremos registrar nossa preocupação quanto a não utilização de alguns recursos pelos professores, que a escola dispõe como é caso do retroprojetor, com relação ao vídeo os professores que o utiliza grande parte destes, usa de maneira inadequada.

Porém, é notório que mesmo com todas as orientações pedagógicas, a formação continuada, quando vivenciada através de grupos de estudos e a utilização de recursos didáticos complementares, pouco se tem conseguido de efetiva mudança na prática da avaliação escolar. A discussão acerca da formação de um profissional de ensino, que tenha as condições mínimas proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda não extrapolaram os limites dos discursos das instâncias governamentais.

Como afirma Perrenoud (2000, p. 47), não basta estar um nível à frente dos alunos e muito menos se tornar um especialista em determinado segmento de ensino. É importante saber a que se destina aquele ensino, que competências são necessárias para o segmento posterior.

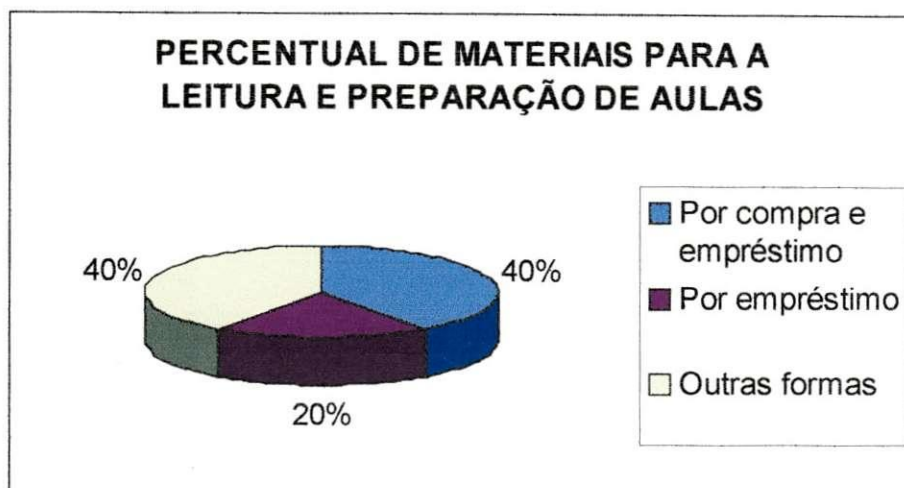
Para isso a qualificação formal, obtida como diploma, através dos cursos de formação de professores, tem que ser pautada no compromisso de que a formação requer muito mais do que aquele período de tempo destinado ao curso. O aperfeiçoamento profissional precisa ser constante, independente de programas governamentais ou de outros meios de ação.

A realidade da Escola Dr. Dionísio da Costa, apesar de estar aquém do que desejamos, tem uma boa estrutura física. Ela dispõe de uma biblioteca e de uma pequena sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de informática, duas quadras de esportes. Mas muito outros recursos já existiram nesse educandário, a exemplo de laboratório de ciências com todos os equipamentos necessários para estudos e pesquisas, laboratório odontológico, uma boa equipe de professores especializados na área de ciências, que, infelizmente, a partir da implantação do CEPES foi retirada desta escola.

Mesmo a escola possuindo um laboratório de informática, o que se constata hoje, é o deficiente funcionamento deste, pela falta de domínio da linguagem dos computadores por parte dos professores, já que apenas uma minoria utiliza tais recursos para o planejamento e ministração de aulas, por alguns alunos que fazem pesquisas através desses equipamentos e pela administração que utiliza os mesmos para digitação de avaliações bimestrais e serviços de expediente.

É incontestável que para se dar uma boa aula é necessário investimento em leitura. Entretanto, as professoras que participaram da pesquisa, revelam a dificuldade de acesso a materiais de leitura e preparação de aulas, conforme expresso no gráfico 4 abaixo:

GRÁFICO 4



O gráfico mostra que 40% dos professores adquirem o material de leitura e preparação de aulas, por meio de compra, 20% através de empréstimos, outros 20% por compra e outras formas e 20% restante por internet.

Podemos observar que o percentual das professoras que adquirem seu material de leitura e preparação de aulas por meio de compras é pequeno. Isto retrata uma realidade que acontece em todo Brasil. Somos um país de poucos leitores, que têm as condições de acesso à leitura cerceadas, sobretudo, pelas limitações financeiras.

É sabido que para que haja aprendizagem, é importante a diversificação dos materiais de ensino e aprendizagem.

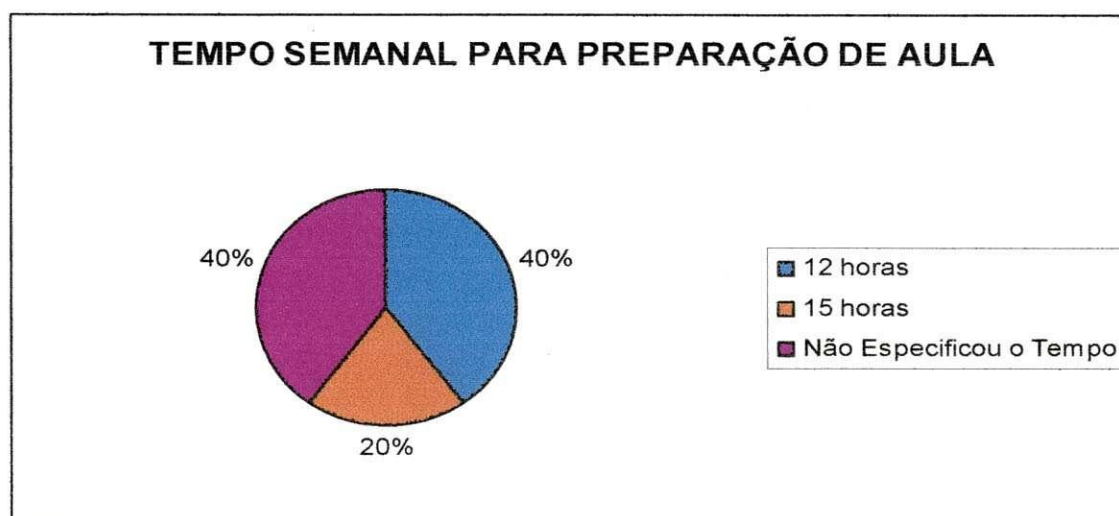
GRÁFICO 5



Analisando estes dados, podemos perceber que o recurso mais utilizado, é o vídeo e, na maioria das vezes, ele é mal utilizado. Isso porque algumas professoras utilizam este recurso para passar o tempo e outras vezes, mesmo sendo utilizado de acordo com o conteúdo programático, o aluno é apenas ouvinte, já que o próprio professor não conhece profundamente o vídeo, não tendo, por isso, condições de analisá-lo de forma substancial.

Porém, o percentual dos instrumentos utilizados além do convencional (livro didático), é pequeno, isso só vem a confirmar nossas afirmações anteriores quanto à metodologia dos (as) professores (as) desta escola. Além de não diversificarem a metodologia, as professoras também investem pouco tempo na preparação de suas aulas embora todas as entrevistadas trabalhem exclusivamente nesta escola. Veja no gráfico 6 esta realidade.

GRÁFICO 6



Este gráfico revela a disponibilidade que cada professora dedica para estudos e preparação de suas aulas, sendo que 40% dedicam apenas 12 horas semanais para este fim, 20% fazem este trabalho em 15 horas e 40% não especificaram o tempo. As horas citadas pelas professoras são cumpridas na escola, por se tratar de uma instituição onde funciona o projeto CEPES, ou seja, o professor vem no horário oposto para planejar ou dar assistência ao aluno, sob a forma de atividades de reforço. Nessas horas também estão incluído o estudo dos PCN, através de sessões em grupo. Ainda assim, julgamos que as atividades desenvolvidas nesse período não são suficientes para uma efetiva formação dos professores.

Outro dado interessante que a pesquisa revelou, que os professores não participam, regularmente, de cursos de capacitação, conforme ilustrado em algumas respostas apresentadas a seguir:

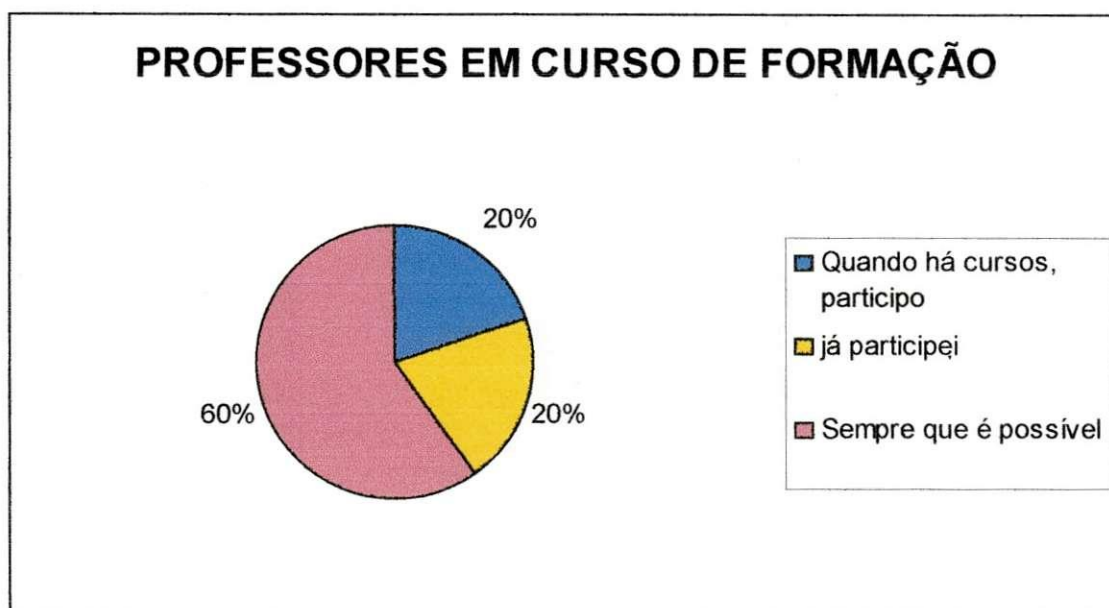
“Quando há curso, sim”; (p1)

“Já participei, quando lecionava no Ensino Fundamental I, agora estou com Ensino Fundamental II”; (p2)

“Sempre que é possível”. (p3)

O gráfico abaixo reafirma esta realidade:

GRÁFICO 7

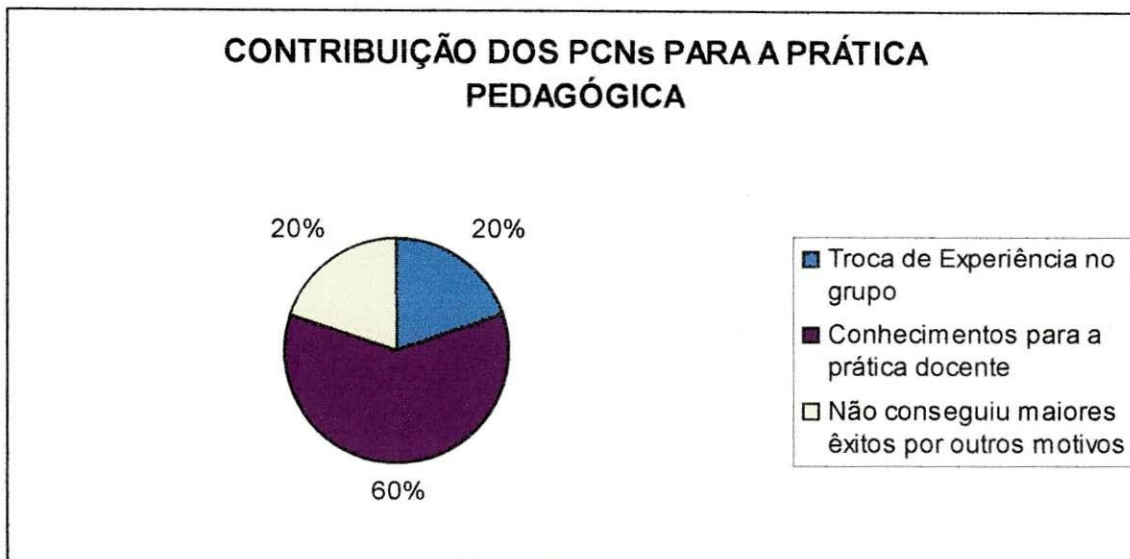


De acordo com as respostas das professoras interrogadas sobre cursos de formação, podemos concluir que, as professoras não participam de cursos de formação frequentemente, pois estes, não são oferecidos regularmente pelo estado.

Sabemos que se faz necessário o constante aperfeiçoamento da prática pedagógica, e isso se dá através de cursos periódicos de formação. Entretanto, o Estado não oferece há muito tempo momentos dessa natureza. Considere-se, ainda, a falta de qualificação específica de muitos profissionais na área em que atuam.

De acordo com os depoimentos das professoras, apesar de limitado, o estudo dos PCN, tem contribuído para a melhoria da prática docente, conforme expresso no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8



Os dados revelam a predisposição dos professores para a formação continuada, o que ratifica que outros recursos devem ser buscados para essa finalidade.

Portanto, faz-se necessário uma avaliação constante dos programas, currículos e da instituição formadora de profissionais que atuam na área pedagógica, para que de fato esses sujeitos saiam dessas instituições, minimamente, preparados para o exercício de suas funções.

As dificuldades elencadas pelos entrevistados revelam quantos problemas coexistem no espaço escolar e a resolução destes depende da competente atuação dos profissionais que atuam no campo da educação. Algumas dessas dificuldades estão apresentadas no quadro 1 abaixo:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos e a diversidade de lógica, no espaço perpassado pelo confronto de interesses, não é tarefa simples.

Este trabalho não propõe dar respostas, mas, fazer uma análise crítica da avaliação educacional na escola pesquisada e através deste estudo e discussões, encontrar alternativas junto com a escola e a Secretaria da Educação do Estado para inovar a prática de ensino, assim como, a avaliação da referida escola.

Trata-se de redefinir o processo ensino-aprendizagem e o sentido da prática avaliativa, onde possa atender às necessidades das classes populares, criando uma nova cultura que ultrapasse os limites da técnica reunindo em sua dinâmica a sua dimensão ética.

Pensar no processo avaliativo numa perspectiva de uma educação inclusiva, implica pensar numa boa formação intelectual e ética de todos os profissionais da educação, sobretudo dos professores.

Assim, julga-se necessário o investimento em capacitações de pessoal por parte da Secretaria do Estado e outros órgãos financiadores da educação.

Portanto, esses cursos devem ser oferecidos por universidades, proporcionando bolsas de estudos, a fim de que o professor possa aprimorar sua visão de totalidade e possam melhorar seu desempenho em sala de aula, e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos tenham uma compreensão das necessidades destes conteúdos, que estes sejam contextualizados.

“Quanto a avaliação, esta tem papéis preponderantes no processo ensino-aprendizagem. Um destes papéis é a função de regulação que este exerce sobre o processo ensino-aprendizagem, parametrizando-o de forma a conduzi-lo dentro de uma naturalidade e conseqüente fluidez – outro papel é o de retirar a avaliação o estigma de instrumento de punição, coersão e manipulação”. (ROSTAS, 2003: p. 44).

Nesta perspectiva, a avaliação escolar atende as exigências do sistema que é, classificar alguns para ter acesso “ao conhecimento socialmente valorizado” e ocupar os espaços da vida social. Permitindo que um grande número de pessoas seja excluída da sociedade.

Porém, a avaliação educacional deve ser instrumento utilizado, tanto por educadores e educandos, para oferecer subsídios para melhoria do processo ensino-aprendizagem, onde todos

tenham acesso a este conhecimento e conseqüentemente tenham as mesmas oportunidades de ascensão na sociedade.

“A legislação educacional (...) pode oferecer tanto limites quanto possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. Cabe aos educadores buscar nela o que melhor se pode aproveitar e “destravar” a educação nacional, uma vez que os números do SAEB, e do censo escolar apontam índices preocupantes” (ROSTAS, 2003; p. 44).

Na realidade O que é preciso para se resolver ou minimizar os problemas mais graves da educação é “vontade política” por parte de governantes e educadores. Se cada um fizer a sua parte, a verdadeira mudança irá ocorrer.

Portanto, não basta criticar, deve-se oferecer alternativas de mudança e este foi o objetivo deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In. ESTEBAN, Maria Teresa (org) **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: 2000.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **A avaliação no Cotidiano Escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: 2000.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2 ed. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Uma opção pela vida**. II Fórum Nacional de Educação, 2002: São Luís.

MENDONÇA, Carlos Ovídeo Lopes de. **Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Ciências** – PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA – CEPES – PS 1 – PATOS, 1999.

GOVERNO DA PARAÍBA. Regimento Interno das Escolas Estaduais Oficiais da Paraíba. **João Pessoa: Gráfica SEC 1999**

ROSTAS, Guilherme Ribeiro. **Limites e Possibilidades da Avaliação de Aprendizagem: reflexões acerca de sua prática no contexto de São Luís – Ma**. In. III Fórum Internacional de Educação, 2003: São Luís. Editora Universitária, UFPB.

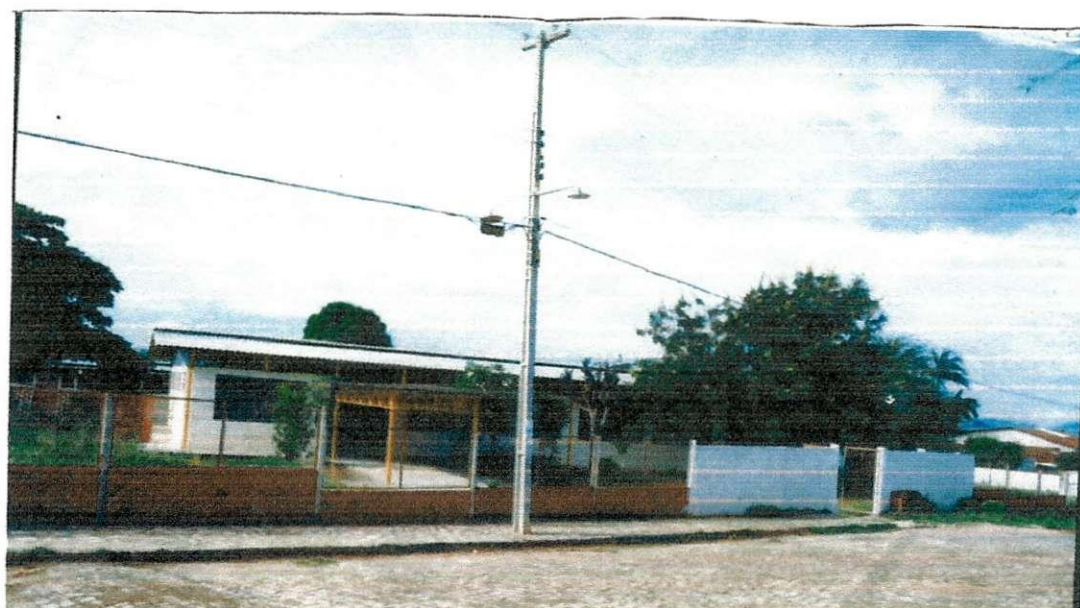
SACRISTAN, J. Gimeno. **O Sentido da avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem**. In. SACRISTAN, J. Gimeno, HORN, Maria das Graças Sousa. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANEXOS

E.E.E.F E MÉDIO DR. DIONÍSIO DA COSTA – PREMEN



ESTRUTURA INTERNA DA ESCOLA DE CAMPO



LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário aplicado aos professores

1. Sexo: masculino Feminino
2. Idade:
3. Estado civil
4. Local de Trabalho: Zona Urbana Zona Rural
5. Você trabalha em mais de uma escola: sim Não
6. Série(s) que leciona:
7. Disciplina (s) que leciona:
8. Grau de formação: responda pelo maior grau.
 primeiro grau completo
 segundo grau incompleto
 segundo grau completo
 cursando universidade
 curso superior completo
 pós-graduação
9. Ano de conclusão do último curso:
10. Qual a renda mensal total de sua família?
 menos de 1 salário mínimo
 de 1 a 2 salários mínimos
 de 3 a 5 salários mínimos
 de 5 a 10 salários mínimos
 mais de 10 salários mínimos
11. Para você, o que é AVALIAÇÃO?

.....
.....

12. Quais os instrumentos que você utiliza como suporte para a AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM dos seus alunos?

.....

13. Que assessoramento você recebe, por parte da escola, para a elaboração e ministração de suas aulas e, conseqüentemente para a elaboração e aplicabilidade dos mecanismos de avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

.....

14. Na sua escola existe biblioteca e/ou sala de leitura? ()Sim () Não

15. Como você adquire a maioria do seu material de leitura e preparação de aulas?

() por compra

() por empréstimo de bibliotecas

() por empréstimo de amigos, professores, colegas de trabalho

() outras formas

16. além do livro didático, você costuma utilizar outros materiais de linguagens para preparar e ministrar as suas aulas? Em caso afirmativo, enumere alguns:

.....

17. Quanto tempo semanal você dedica para a preparação de suas aulas?

.....

18. Você costuma participar de cursos de capacitação freqüentemente?

.....

19. Você participa do grupo de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do seu município? Em caso afirmativo, faça uma rápida avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido e se ele tem ou não contribuído para o aprimoramento da sua prática docente:

.....

20. Enumere as três principais dificuldades que você enfrenta no cotidiano da prática docente?

.....

APÊNDICE

DADOS DE REPROVAÇÃO E EVASÃO DA E.E.E.F.M DR. DIONÍSIO DA COSTA

QUADRO 1

Reprovação por série e turno

DIURNO		
	2003	2004
5ª	33%	48%
6ª	30%	37%
7ª	15%	25%
8ª	3%	18%
1º	10%	30%
2º	4%	16%
3º	3%	3%

Fonte: Secretaria da Educação do Estado (6ª Região)

QUADRO 2

Reprovação por série e turno

NOTURNO		
	2003	2004
1º	11%	8%
2º	4%	6%
3º	3%	4%

Fonte: Secretaria da Educação do Estado (6ª Região)

QUADRO 3

Evasão por série e turno

DIURNO		
	2003	2004
5 ^a	11%	5%
6 ^a	11%	5%
7 ^a	7%	7%
8 ^a	11%	5%
1 ^o	14%	18%
2 ^o	6%	12%
3 ^o	6%	2%

Fonte: Secretaria da Educação do Estado (6^a Região)

QUADRO 4

Evasão por série e turno

NOTURNO		
	2003	2004
1 ^o	45%	46%
2 ^o	25%	26%
3 ^o	13%	18%