

Nos últimos anos, os países industrializados e latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de educação, motivados, entre outras razões, pela globalização educacional e pela internacionalização do conhecimento. O Brasil procura fazer o mesmo, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de maneira a garantir ao estudante o direito de aprender bem, com qualidade formal e política. Nesse contexto, ganham importância os processos de avaliação e de regulação da educação. Conscientes disso, docentes do curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e do Programa de Pós-graduação do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), depois de várias reflexões, estudos, debates e trocas de experiências coloca à disposição do leitor este livro, cujo teor alcança tanto as diversas perspectivas da avaliação (a avaliação institucional, a avaliação do desempenho docente e da aprendizagem dos alunos), a avaliação da educação a distância, bem como a maneira como o estudante vivencia a avaliação em seus mais diversos aspectos. Os autores dos capítulos são pesquisadores e/ou professores de Instituições de ensino do Brasil e de Cuba que, em conjunto com os professores da UNIFEOB e da UNITRI, procuram contribuir para a construção dos alicerces da educação a partir de idéias, conceitos e pensamentos que são concretizados pela significação de suas experiências, uma vez que são profissionais dedicados às áreas que aqui abordam.

ISBN 859839802-0



9 788598 1398020

apoio:



editora
unifeob

editora
unifeob

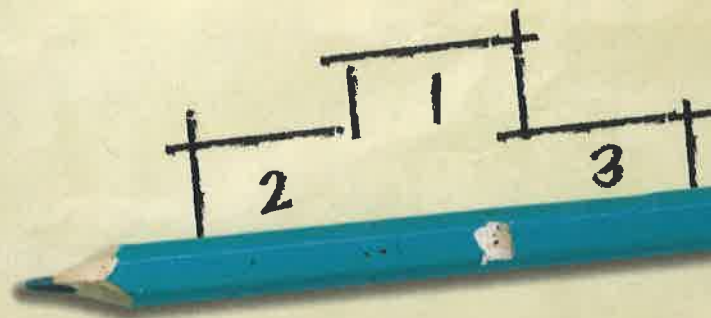
AS MÚLTIPLAS FACES DA AVALIAÇÃO

PUENTES/ORRÚ

ROBERTO VALDÉS PUENTES
SILVIA ESTER ORRÚ
(organizadores)

AS MÚLTIPLAS FACES DA AVALIAÇÃO

TEORIA E PRÁTICA
NA EDUCAÇÃO



editora
unifeob

Apoio:



Antônio Wilson Pagotti. Doutor em Psicologia da Educação (1992), na PUC-SP. Trabalhou como professor de Psicologia do Desenvolvimento nas Faculdades de Educação e Cultura do ABC e professor titular na Universidade Federal de Uberlândia, MG. A partir de 1997 tornou-se professor no mestrado em Educação no Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. Contato: apagotti@terra.com.br

Eliane Giachetto Saravali. Doutora em educação pela UNICAMP (2003). É autora do livro: Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social - implicações para a docência (Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004). Atualmente é professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI em Uberlândia/MG. Contato: egsara@uol.com.br

Erika Marques Borsari. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela UNIALFENAS - MG, Especialista em Informática em Educação pela UFLA - Lavras - M.G. Atualmente trabalha no Departamento de Informática da UNIFEOP - São João da Boa Vista - SP. Contato: erika@feob.br

Graziela Giusti Pachane. Doutora em Educação pela UNICAMP (2003). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), onde desenvolve pesquisas sobre currículo e didática na educação superior, formação de professores e do estudante universitário. Contato: grazielagg@yahoo.com.br

Hêctor Valdés Veloz. Doutor em Ciências Pedagógicas. Pesquisador do Instituto Central de Ciências Pedagógicas do Ministério de Educação de Cuba. Membro Consultor da UNESCO, Representante de Cuba ante o Laboratório Latino-americano de Qualidade da Educação com sede em Santiago de Chile. Contato: hvaldes2001@yahoo.com.mx

Helena Justen de Fávéri. Mestre em Educação e Cultura pela UDESC. Professora Titular da Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - Rio do Sul - SC, nas disciplinas de Currículo e Avaliação da Aprendizagem, Didática e Metodologia do Trabalho Acadêmico. É co-autora de dois Manuais de Produções Acadêmicas. Contato: helenajf@unidavi.edu.br

Helga H. Reinhold. Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas. Docente universitária na UNIFEOP, na área de psicologia, educação, metodologia científica. Responsável pelo setor de Avaliação Institucional da referida instituição. Trabalhos publicados sobre valores, trabalho do professor, stress e burnout. Contato: avalinst@feob.br

Ilza Maria de Oliveira Agostinho. Pedagoga habilitada em deficiência mental e auditiva,

AS MÚLTIPLAS FACES DA AVALIAÇÃO

teoria e prática na educação.

AS MÚLTIPLAS FACES DA AVALIAÇÃO
teoria e prática na educação

Organizadores:
Roberto Valdés Puentes
Silvia Ester Orrú

EDITORA UNIFEOB

DICOM - UNIFEOB

Expediente:

Editor executivo

Hamilton Octávio de Souza

Projetográfico e diagramação

Patrícia Martins Costa

Revisão

Graziela Giusti Pachane (Português)

Roberto Valdés Puentes (Espanhol)

Capa

Leandro Cezário Borges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil

M 961 As Múltiplas Faces da Avaliação: teoria e prática na educação /
Roberto Valdés Puentes; Sílvia Ester Orrú (organizadores).
São João da Boa Vista, SP: Editora UNIFEOB, 2004.

300 p.

Bibliografia

ISBN 859839802-0

I. Avaliação - Educação 2. Aprendizagem 3. Desempenho Docente
4. Educação à Distância - Avaliação.

I. Valdés Puentes, Roberto (org.). II. Orrú, Sílvia Ester (org.)

III. Título.

CDU: 371.26

Impressão

Impressos São Sebastião Editora e Gráfica Ltda.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio eletrônico, mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do editor. (Lei no. 9610/95)

Todos os direitos reservados pela

EDITORA UNIFEOB

Rua General Osório, 433 - Centro
13870-040 - São João da Boa Vista - SP - Brasil

Tel.: (19) 3634-3300 - Fax: (34) 3634-3375

www.feob.br - editoraunifeob@feob.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Sílvia Ester Orrú e Roberto Valdés Puentes</i>	
1. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária	13
<i>Mara Regna Lemes de Sordi</i>	
2. Avaliação institucional - para quê?	33
<i>Helga H. Reinhold</i>	
3. Avaliar é preciso: quantificar é desnecessário	45
<i>Helena Justen de Fáveri</i>	
4. O impacto dos programas de avaliação: melhoria ou deturpação do fazer docente	77
<i>Graziela Giusti Pachane e Eliane Giachetto Saravali</i>	
5. La evaluación del desempeño profesional del docente	97
<i>Héctor Valdés Veloz</i>	

6. A avaliação da aprendizagem na educação superior:
precisões conceituais e funções 131
Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdés Puentes
7. Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar ... 149
José Zilberstein Toruncha
8. Educação especial, equoterapia e comunicação
suplementar alternativa: possibilidades de ensino e
avaliação 177
Silvia Ester Orrú e Ilza Maria de Oliveira Agostinho
9. A avaliação da aprendizagem na ótica dos alunos:
desvelando o cotidiano de um curso de licenciatura
em Matemática. 191
Marília Pizzato Bratti
10. Avaliação da educação à distância. 211
Erika Marques Borsari
11. Refletindo sobre as diversas perspectivas da avaliação
educacional 227
Antônio Wilson Pagotti e José Carlos Rothen

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, os países industrializados e latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de educação, motivados, entre outras razões, pela globalização educacional e pela internacionalização do conhecimento. O Brasil procura fazer o mesmo, mas os números a respeito do rendimento escolar dos alunos ainda não são muito alentadores. No caso da educação básica, uma pesquisa divulgada recentemente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revela que dos alunos que freqüentam a 4ª série do ensino fundamental, 55% apresenta níveis de desempenho escolar considerado crítico na leitura e 52% em matemática. Na educação superior, o dilema está em conciliar as exigências da qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as diferenças sociais.

É preciso colocar mais empenho na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de garantir ao estudante o direito de aprender bem, com qualidade formal e política. Nesse sentido, ganham importância os processos de avaliação e de regulação da educação. Ao que parece, o Ministério

da Educação procura fazer a sua parte. Em primeiro lugar, há o meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, criado em 1988, é hoje responsável pela tarefa de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, que contribuam para a ampliação da qualidade desse nível de educação. Em segundo lugar, há o trabalho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em abril de 2004, o qual, através da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), é o novo responsável pela avaliação das instituições da educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes, com a finalidade de melhorar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social.

Mas, a eficiência, tanto do Saeb como do Sinaes, só será possível se ocorrer a necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (corpo docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada. Conscientes de sua responsabilidade, professores do curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e do Programa de Pós-graduação do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), com a finalidade acadêmica de constituir-se referência local e regional no campo das ciências pedagógicas, iniciou seu processo de reflexão acerca das diversas práticas avaliativas que adentram e intervêm no espaço acadêmico.

As reflexões, estudos, debates e trocas de experiências construídas e articuladas resultaram na presente obra **“As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação”**, cujo teor alcança tanto as diversas perspectivas da avaliação (a avaliação institucional, a avaliação do desempenho docente e da aprendizagem dos alunos), a avaliação da educação à distância, bem como a maneira como o estudante vivencia a avaliação em seus mais diversos aspectos.

Os autores dos capítulos são profissionais dedicados às áreas que abordam aqui de forma temática e objetiva. Eles são professores de instituições de ensino e de pesquisa do Brasil e de Cuba que, em conjunto com os docentes da UNIFEOB e da UNITRI, procuram contribuir para a construção dos alicerces da educação a partir de idéias, conceitos e pensamentos que são concretizados pela significação de suas experiências.

O livro inicia com o texto de *Mara Regina Lemes de Sordi* que, “Avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária”, que discute o problema da avaliação institucional, especialmente o Exame Nacional de Cursos (Provão),

implantado em 1995 no contexto da política para o sistema universitário do governo de Fernando Henrique Cardoso e extinto em 2003.

No segundo capítulo, “Avaliação institucional para que?”, *Helga H. Reinbold*, se propõe a refletir sobre a auto-avaliação da instituição superior; apontando as dimensões sócio-políticas, éticas e do processo construtivo da avaliação institucional; ressaltando a necessidade do desenvolvimento da “cultura da avaliação”; e a importância de dados quantitativos e qualitativos no processo de avaliação.

“Avaliar é preciso: quantificar é desnecessário”, é o tema do capítulo de *Helena Justen de Faveri*, que parte da ótica da avaliação emancipatória. A autora relata fatos do seu cotidiano escolar, realçando a sua história de educadora e tendo como proposta a reconstrução do “fazer pedagógico” com alunos do curso de Pedagogia da instituição onde trabalha.

As autoras *Graziela Giusti Pachane* e *Eliane Giachetto Saravali*, em “O impacto dos programas de avaliação: melhoria ou deturpação do fazer docente”, discutem a maneira como os próprios programas de avaliação aplicados na educação superior no Brasil terminaram deturpando a formação didático-pedagógica dos professores. Para elas, é necessário que os sistemas

de avaliação considerem uma nova abordagem da docência no Ensino Superior, objetivando a melhor formação dos envolvidos com o processo avaliativo.

O texto de, *Héctor Valdés Veloz*, titulado “La evaluación del desempeño profesional del docente”, parte da premissa que o aluno tem direito de receber uma educação de qualidade superior e os docentes a receber orientação, acompanhamento e controle que contribuam para o melhoramento de seu trabalho. Acredita que o fracasso ou o êxito do processo educativo está determinado fundamentalmente pela qualidade de desempenho do docente, portanto é preciso avaliar sua atividade. Oferece uma definição nova de avaliação do desempenho docente e um sistema de indicadores e de métodos para a avaliação.

Em “Avaliação da aprendizagem na Educação Superior: precisões conceituais e funções”, *Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdés Puentes*, têm o propósito de resenhar os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que os docentes da educação superior devem dominar sobre o componente avaliativo, especialmente aquele que diz respeito às suas precisões conceituais e funções, para sua correta aplicação no desempenho de seu trabalho.

Em seguida, *José Zilberstein Torunba*, em “Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar”, discute a qualidade educativa e diagnóstica da aprendizagem escolar das disciplinas do ensino básico, e relaciona os problemas da educação na América Latina com a situação econômica que vive os países do continente. Com base em aspectos importantes, o autor descreve os procedimentos de controle, ao tempo que oferece uma referência para a avaliação de atividades escolares dos alunos e de procedimentos de *feedback* a serem trabalhados pelo professor.

A partir da pergunta, “como realizar a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais se o debate sobre esta questão permanece superficial nos curso de formação de educadores?”, *Silvia Ester Orrú e Ilza Maria de Oliveira Agostinho*,

no texto “Educação especial, equoterapia e comunicação suplementar alternativa: possibilidades de ensino e avaliação”, ressaltam que a educação deve estimular diferenças que não impliquem em desigualdades entre os estudantes, tornando viável o currículo comum e a escola igual para todos.

No capítulo “A avaliação da aprendizagem na ótica dos alunos: desvelando o cotidiano de um curso de licenciatura em Matemática”, *Marília Pizatto Bratti*, também centra o foco de seu análise no processo avaliativo, mas especificamente na formação de profissionais que compreendam o ato de avaliar como instrumento libertador fundamental para o forjar da consciência crítica e construção da autonomia dos indivíduos. Nesse estudo, a autora se propõe a desenvolver uma “pesquisa qualitativa de cunho etnográfico”.

No penúltimo capítulo, “Avaliação da educação à distância”, *Erika Marques Borsari*, faz um breve histórico da educação à distância, aborda a legislação brasileira referente à área destacando o fato de que a partir de 2005 as universidades poderão oferecê-la; aponta a internet, a multimídia, disquetes e cds, como meios possíveis para a aquisição de conhecimentos.

Finalmente, *Antônio Wilson Pagotti e José Carlos Rothben*, em “Refletindo sobre as diversas perspectivas da avaliação educacional”, pensam sobre as diversas perspectivas da avaliação educacional, a partir de uma análise dos textos aqui publicados. Os autores, chegam a distinguir no livro a presença de duas concepções diferentes de avaliação; a histórico-crítica, representada por autores cubanos; e a funcionalista, representada por autores brasileiros. Segundo os autores, nos textos percebe-se a motivação pela busca de novas alternativas educacionais para América Latina.

Os organizadores do livro agradecem às pessoas que participaram na materialização deste projeto; em primeiro lugar, aos autores pelas contribuições teóricas; em segundo lugar, aos

colegas universitários Leandro Cezário Borges e Patrícia Martins Costa, do Curso de Publicidade e Propaganda da UNITRI, pela composição gráfica do livro; e finalmente, à direção da UNIFEQB e da UNITRI pelo apoio concedido para a publicação da obra.

Boa leitura!

Sílvia Ester Orrú

Coordenadora do Curso de Pedagogia do UNIFEQB

Roberto Valdés Puentes

Programa de Mestrado em Educação - UNITRI

AVALIAÇÃO E SEU POTENCIAL INOVADOR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Mara Regina Lemes de Sordi**

1. Esclarecendo posições

Aceitamos a tese de que a sociedade do conhecimento impôs mudanças na forma de apresentar os conteúdos e imprimiu novos balizadores para a definição de um profissional competente; o modo de aprender se alterou, as fontes de informação se multiplicaram, os alunos já não são os mesmos; é preciso mudar as bases da formação universitária para que o ensino superior cumpra sua finalidade.

A avaliação é chamada para evidenciar os ajustes necessários e para demonstrar em que os professores e as instituições de ensino estão falhando e quais são as escolas que já se realinharam com as demandas da sociedade globalizada.

Se, por um lado, admitimos a importância da avaliação como sinalizadora de potencialidades e vulnerabilidades de um projeto educativo para subsidiar ações dos gestores, não podemos deixar de anunciar o risco de se usar a avaliação sem explicitar

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação das Faculdades de Educação da Unicamp e da PUC-Campinas. E-mail para contato: maradesordi@uol.com.br

nosso quadro referencial.

O ato de planejar uma mudança no ensino implica a clara aceitação do desafio. Desafio que passa pela necessária re-significação das concepções que sustentam a ruptura pretendida. Qual o significado de qualidade na educação superior que se quer construir e para quem esta qualidade deve fazer sentido são questões que nos obrigam a examinar o problema de modo radical, indo buscar as raízes do fenômeno.

Deriva daí nosso olhar de desconfiança em relação aos processos de avaliação externa que têm sido apresentados como os guardiães da qualidade de nossas instituições de ensino superior. Questionamos tal asserção, especialmente, pelo fato de não entendermos o Provão, ou qualquer outra avaliação externa que o substitua, como um indicador legítimo e merecedor do destaque que vem obtendo tanto no plano das políticas públicas, como junto à mídia, o que tem contribuído para a condição de supremacia em que se encontra, sendo reconhecido pela população como o maior (único) indicador de avaliação disponível e crível.

Partimos do pressuposto que os processos de avaliação desta natureza tendem a exercer forte impacto nos rumos dos projetos pedagógicos definindo, de fora para dentro, aquilo que deva ser objeto de atenção do aparelho formador no tocante aos eixos definidores da seleção de conteúdos e de ênfases das abordagens a serem imprimidas na discussão dos mesmos, o que aponta a centralidade da avaliação nas reformas educacionais em curso e a necessidade de uma análise criteriosa dos seus efeitos no campo curricular.

São inúmeras as críticas que o Provão vem sofrendo, mas a que mais nos preocupa, quando se trata de exames nacionais, é a força indutora de mudanças curriculares presente na proposta. Assim, a avaliação externa carrega consigo uma força capaz de desestabilizar projetos pedagógicos emergentes, contra-hegemônicos, e isto a partir de resultados obtidos por alunos

num exame que congela e desconsidera o processo global de formação, e cuja lógica pode não estar centrada nos mesmos pressupostos que orientam o projeto histórico de uma profissão.

O conflito entre formar e instruir tende a desaparecer quando se fala em qualidade de cursos de graduação eliminando as diferenças por meio de uma avaliação homogeneizadora. E isto merece ser posto em causa!

Confirma-se o efeito perverso destas políticas na cultura de resultados que tomou conta de nossas instituições de ensino (especialmente as bem posicionadas no ranqueamento), que rejeitam as mudanças das regras do jogo quando se insinuam alterações nas políticas de avaliação do sistema. Justificam que precisam destas notas externas para saber qual a qualidade interna de seus cursos. Decididamente, isto não faz sentido.

Tememos também o fato de que se possa cair no engodo de festejar conceitos sem entender o real significado deles, como são construídos e como, a partir deles, se estabelecem hierarquias escolares/sociais. A partir destes conceitos, os novos 'consumidores' da educação superior são levados a se equivocar em sua pseudocapacidade de escolha. Em nome de uma legítima necessidade de prestação pública de contas, avaliam-se as escolas, e quanto mais estas são avaliadas, mais servem estes resultados para ocultar os verdadeiros interesses mercadológicos que impregnaram os processos contemporâneos de avaliação externa.

A análise da arte do engano no mundo natural revela que o repertório ilusionista gravita ao redor de dois estratégias básicas. Há o engano por ocultamento, que se baseia em ardis de camuflagem, mimetismo e dissimulação; e há o engano por desinformação ativa, baseado em práticas como o blefe, o logro e a manipulação da atenção. No primeiro caso, o engano deriva de uma ilusão negativa: a discrepância entre realidade e aparência consiste em desaparecer, em não se fazer notar, em induzir o outro a não

perceber o que está lá. (...) No jogo do ocultamento, quanto mais imperceptível melhor. No engano por desinformação ativa, a ilusão é positiva. A discrepância entre realidade e aparência consiste em induzir um organismo a ver coisas, a formar imagens deturpadas ou a distrair-se momentaneamente. A perceber algo, em suma, que não está lá (Gianetti, 1997 p.25).

O Exame Nacional de Cursos, como o próprio nome diz, não é avaliação. E não pode ser analisado como tal o que vem sendo erroneamente feito, conduzindo os menos avisados à valorização excessiva de seus supostos efeitos positivos, e intimidando aqueles que, ao apontarem suas contradições, são acusados de estar rejeitando a importância da avaliação.

A avaliação dos processos formativos é uma imperiosidade que nos desafia a construir metodologias sensíveis às concepções de avaliação crítica, preocupadas com o reconhecimento dos pontos de melhoria potencial dos projetos pedagógicos dos cursos.

O ato de examinar preocupado com a constatação e a medição retrata apenas parte do processo de avaliação. Restringir-se a esta dimensão significa mutilar a avaliação, e erro maior ainda, que decorre deste primeiro, é tomar a parte pelo todo: ou seja, tratar como avaliação algo que não tem sua abrangência e, a partir daí, interpretar e tomar decisões. Logo, os avanços no campo da avaliação (que já vinham superando este reducionismo interpretativo e que nos fazem experimentar e lastimar um retrocesso técnico, político e ético), precisam ser divulgados. Exame não é avaliação.

Defende-se que via Provão, garante-se a qualidade de ensino. Para quem? Insinua-se que, via Provão, a população tem acesso à informação de quais cursos praticam qualidade. Isto garante a condição de escolha, de acesso aos cursos bem situados no ranqueamento? O mero acesso à informação do que é melhor não gabarita ninguém a concorrer em condições de igual-

dade. Sob esse argumento, o Provão não passa na prova dos nove!

Examinemos por outro prisma: a emissão dos conceitos A, B, C, D, E faz supor que alunos A representam cursos A e, por analogia com nossa forma histórica de interpretar as notas, estes serão decodificados como alunos/cursos dez. Isto também não corresponde à verdade, pois apenas simboliza aqueles que melhor desempenho tiveram no exame, podendo, quem sabe até terem tido baixo ou mediano êxito. Serão, no entanto, guindados à condição de melhores e lucrarão com a falsa imagem de qualidade. Quem se beneficia com isso? A sociedade ou o mercado? Examina-se para iluminar ou para ocultar? Para esclarecer ou ludibriar?

Se considerarmos a competitividade que campeia solta em nossa sociedade, justificada e dissimulada pelo discurso meritocrático, não será surpresa se alunos e instituições se prestarem a treinamentos para a execução da prova, subvertendo os eventuais benefícios proclamados pelos propositores dos Exames Nacionais. Falseia-se o processo de formação mas garante-se o produto, vendido ostensivamente como resultado de um processo artificialmente conduzido e, portanto, pouco merecedor de credibilidade. Novamente fracassa o Provão como instrumento promotor de qualidade, afinal quem de nós admite como bons alunos àqueles que estudam só para passar de ano ou às vésperas das provas e, por vezes, colando, baseados nas supostas questões dos anos anteriores?

Se, pelo lado da qualidade dos projetos pedagógicos, o Provão apresenta limites claros, talvez fosse o caso de examiná-lo pelos efeitos que pode produzir no mercado. Será que os Exames pretendem, de forma subliminar, determinar que conteúdos devem ser ensinados para responder ao mercado, aos interesses do capital? Assim, avalia-se menos para incluir e mais para excluir; menos para produzir qualidade socialmente útil e mais para atender à lógica da performatividade.

Avalia-se menos para mudar e mais para manter o padrão de qualidade, travestido hoje com o nome de competências e habilidades, o que faz ressurgir os objetivos de ontem que conduzem aos mesmos fins sociais. Quais são os grupos que se beneficiam com este quadro?

O que esconde o termo qualidade? A avaliação bem intencionada, madura, não pode se furtar a ser ela própria objeto de avaliação. E deve, sobretudo, permitir que sejam identificados os referenciais de análise que privilegiou para consubstanciar uma determinada concepção de qualidade de formação universitária.

Vivemos uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para a dúvida; nem tempo para a reflexão e participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo. Apple e Beane (1997, p.27) nos lembram que :

Num currículo democrático, os jovens aprendem a ser 'leitores críticos' de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista, são encorajados a fazer perguntas do tipo: Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? E quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo?

Não seria o caso de nos permitirmos assumir essa atitude de indagação diante das atuais reformas educativas para mantermos viva a utopia de um projeto educacional verdadeiramente democrático?

O estudo de Madaus (1988) é esclarecedor nesse sentido. Vejamos como ele se expressa:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa

pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso - o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.

2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerá tais processos tentando monitorá-los.

3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinam para o teste.

3. Em cada ambiente onde operam testes, uma tradição baseada em exames passados desenvolve-se, o que eventualmente define "de fato" o currículo.

4. Os professores colocam particular atenção na forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.

5. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.

6. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

Ao realizarmos o exercício das 5 perguntas sugeridas pelos autores supracitados, mais fortalecidos estaremos para considerar o potencial altamente indutor de mudanças orientadas pelos resultados de avaliação; a necessidade de se colocar sob suspeição os resultados obtidos pelas escolas, para refletir responsabilmente acerca dos desdobramentos dos mesmos nas dinâmicas curriculares e por conseguinte, na formação profissional.

Trata-se de proceder a um exame multifacetado da situação, mantendo **coerência** quanto aos pressupostos teóricos, **consistência** nas categorias de análise dos resultados, frente aos objetivos ambicionados, e **clareza das conseqüências** dos caminhos tomados.

2. Abrindo a caixa preta do Provão

A decisão de avaliar a avaliação é questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Tanto em nível de avaliação da aprendizagem, como avaliação de programas ou de instituições ou sistemas.

Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem estar destituídas de interesses. Logo, pouco tempo se detém analisando as forças que concorrem para que uma avaliação tome uma direção ou outra, intenção dificilmente perceptível na arquitetura de um instrumento.

O que merece ser objeto de avaliação? Por que merece ser colocado em destaque e o que acarreta *a posteriori*? Como reagem aos dados as escolas, que decisões derivam das provas, o que ensina o Provão? Perguntas necessárias, impertinentes para alguns, porém se impõem para aqueles educadores que sabem do jogo do "mostra/oculta" implícito em todo processo avaliativo. Estará o Provão imune a estes interesses que atravessam, inclusive, processos de avaliação de menor impacto social?

A centralidade da avaliação nas reformas educativas exige que se interroguem as razões de tamanho interesse por esta prática, e nos desafia a ganhar densidade teórica para decifrá-la. Submeter o Provão à prova dos nove poderá surpreender aqueles que com tanta rapidez tentam nos convencer da exatidão dos resultados. Nem tudo se encaixa perfeitamente no reino da avaliação!

Dentre muitas contradições que a vivência do ENC nos ensina, uma das que se destaca é que fazer provas pode ser condição prejudicial ao aprendizado significativo. Estudando para o Provão, posso estar desaprendendo aquilo que os projetos político-pedagógicos, autenticamente comprometidos com uma concepção de qualidade de vida social, tentaram construir historicamente ao longo do processo educativo. Dias Sobrinho(2002.,p.28)

lembra que:

Um aparente paradoxo se produz, combinando controle estatal e forças do mercado. Muitas vezes parece que os governos delegam mais autonomia às instituições, quando na realidade essa suposta liberdade de auto-regulação está presa a outras medidas inescapáveis do poder regulador e controlador do Estado(...) A autonomia se apaga ante o poder da avaliação. Na perspectiva do controle e como tecnologia do poder, avaliar deixa de ser empreendimento de compreensão, reflexão e ação ancorado no seu sentido de virtude e vigor, para ser um ato de força, com base técnica, para domesticar e conformar a realidade. A instituição conformada segundo a lógica de produzir mais, seria desta forma modelo de boa qualidade. Isto confirma o que Madaus chamou de 'usurpação do currículo'.

Uma escola comprometida com uma formação ética e social pode, ao ser avaliada por exames que respondem a modelos eficientistas e orientados por uma concepção técnico-linear de currículo, ser dura e publicamente reprovada.

O ranqueamento das escolas esconde triste realidade nem sempre publicamente discutida. A emissão dos conceitos toma como referência a média dos cursos da área e seu respectivo desvio padrão. Logo, se a média dos cursos da área for baixa, o conceito "A" veiculado e decodificado como dez, publicamente festejado, deveria nos cobrir de preocupação.

Disto deriva que o Provão não passa na prova dos nove. Tem problemas epistemológicos (retrocede no campo das concepções e lógicas avaliatórias); tem problemas políticos (acirra a competitividade inter e intrainstitucional pelo ranqueamento que produz); tem problemas éticos (ludibria a população induzindo a 'compra de produtos' educacionais questionáveis); tem problemas técnicos (examina a qualidade do ensino apenas sob a perspectiva da cognição). Fazemos e refazemos as contas, mas

não dá certo o resultado. O Provão não serve como instrumento avaliativo fidedigno para a concepção de universidade necessária a uma sociedade submetida a tanta iniquidade social.

Além de tudo, cabe-nos refletir sobre as distorções possíveis de ocorrer quando creditamos ao aluno concluinte a responsabilidade de expressar a qualidade de seu curso. Afetados por circunstâncias incontroláveis, que vão desde o desinteresse e a resistência, até a desesperança, como tomar seus desempenhos como fonte de tradução inequívoca da qualidade do curso? Será igualmente justo avaliar um curso a partir da ação e decisão de atores que não sofrem diretamente os efeitos dos resultados que produzem? Legalmente, a título de ilustração, pode alguém ser condenado por 'crime' praticado por terceiro? Falha o Provão de novo na prova dos nove!

As questões dos exames acabam gerando um direcionamento do aluno para o quê estudar, como se preparar para o 'grande dia', que argumentos ou conceitos valem a pena reproduzir. Procedimento este compreensível, dada a cultura de avaliação que o aluno possui e que nós, educadores, dizemos contestar. Quem de nós endossaria o ato de estudar para a prova e não para a vida? O ato de demonstrar conhecimento para o outro, visando benefícios individuais e premiações derivadas que tanto condenamos, continua regendo o discurso de inúmeras instituições de ensino superior, que apela para o compromisso do estudante de preservar o bom nome de sua escola ao invés de dominar o saber para si, com vistas à aplicação edificante da ciência. Que esperança nos resta quando nós mesmos nos associamos a esta deformação no campo da formação, fechando os olhos, lavando as mãos para os cursinhos preparatórios para o Provão! Esvaziando todo o sentido educativo e pedagógico do projeto de avaliação que dizemos querer construir!

Admitir que a avaliação-controle está precarizando o processo ensino-aprendizagem, nos obriga a tomar decisões políti-

cas, recuperando e recriando propostas avaliativas necessárias para a formação qualificada dos egressos de nossos cursos.

O crescimento do número de instituições de ensino superior, especialmente na iniciativa privada, nos faz examinar uma vez mais nosso compromisso com a qualidade da educação. Em se tratando de educação, qualidade não é uma questão optativa. Assim, a importância da avaliação é inquestionável, mais do que isso, é imprescindível. Mas nunca como categoria isolada e descontextualizada.

Nosso compromisso com a qualidade do ensino nos remete inexoravelmente, a rever nossa forma de organização do trabalho docente, o que inclui revisitar a tríade ensinar/aprender/avaliar, reconhecendo sua complexidade.

A tarefa pode ser feita com mais segurança se recuperarmos a importância da prova dos nove na vida contemporânea. Não como conceito matemático já ultrapassado pelas tecnologias. Mas como evidenciador de nossas incertezas, nossas inquietações, nossas rebeldias e teimosias ante o aparentemente perfeito. Rigorosamente arquitetado. Politicamente justificado. Tudo certo. Porém, eticamente esvaziado.

Uma vez mais, falta alguma coisa para a equação dar certo. Quando falta alguma coisa, podemos entender que falta quase-nada:

O quase nada é aquilo que falta quando, pelo menos aparentemente, não falta nada: é a inextricável, irritante, irônica insuficiência de uma totalidade completa contra a qual nada se pode dizer e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos....Quando nada está faltando, falta algo que não é nada. Falta, portanto, quase nada. Na verdade, falta apenas o essencial. (Meirieu).

Cumpre-nos discernir o que é essencial no campo da avaliação, ultrapassando a aparência do fenômeno, sem o que nosso

processo de decisão nos conduzirá a equívocos importantes, pelos quais teremos de responder um dia.

3. Entendendo as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados num tempo de mudanças aceleradas

Especialmente, no campo avaliatório persiste a tendência de reproduzir formas de examinar o desenvolvimento do estudante à luz de um paradigma centrado em certezas e simbolizado numa pedagogia das respostas certas. Hoje, os novos tempos reclamam por uma pedagogia que leve o aluno a formular perguntas, a levantar hipóteses, a ter a dúvida epistemológica como princípio norteador de suas decisões no campo profissional e pessoal. Poderá a avaliação da aprendizagem ficar imune a estas mudanças?

O ato de ensinar/avaliar é um dos saberes profissionais mais complexos - o que não o faz necessariamente difícil - se nos dispusermos a certa desaprendizagem das concepções de educação que reproduzimos sem entender a serviço de quem elas foram criadas.

A avaliação, para ter potencial educativo, transformador, requer que a reculturemos. Ela precisa ser inserida em nossa realidade a partir de outra lógica, substantivamente nova.

Precisamos tomá-la como algo precioso que põe em movimento e expõe à crítica nosso projeto histórico. Verdadeiro exercício de reflexão sobre as decisões do passado, seus impactos no presente e as possibilidades de novas opções que engendram um futuro mais promissor em termos de resultados educacionais mais densos e socialmente relevantes.

Logo, qualquer processo de mudança educacional requer especial cuidado com os atores do processo, todos vitimados, de alguma forma, pelo modelo de escola e de educação hegemônicos, que usa escandalosamente a avaliação como ins-

trumento de controle de seus interesses.

Mudar sem avaliar o processo de mudança pode nos levar a nenhum lugar, posto que a rotina tende a roubar a cena e nos levar inexoravelmente ao já dominado, ao instituído.

O medo de praticar uma educação realmente emancipatória e autêntica, em contraste com um projeto de ensino pautado na repetição de fórmulas e de informações, precisa ser enfrentado. Contrariar esta lógica de ensino é indispensável, mas nos coloca a navegar em zonas de incerteza. Trata-se de realizar incursões em campos submetidos a lógicas e interesses diferentes, expostos a um conjunto de forças desigualmente distribuído. Não há respostas prontas. O medo de errar convida a não enfrentar o dilema entre formar e instruir.

Convém assumirmos uma posição clara no jogo. Nasce daí a importância de um projeto pedagógico. Mas não qualquer um. O verdadeiro projeto pedagógico reclama por sua presença nos espaços educativos. Deve ser alimentador das microdecisões em sala de aula, contribuir para a reflexão que qualifica e redireciona as macrodecisões institucionais.

Assim, a sintonia entre partes e todo vai se arquitetando. A centralidade da avaliação deixa de fazer sentido, de ser pensada como categoria dissociada dos demais elementos constitutivos da organização do trabalho docente. Perde a centralidade sem perder o potencial educativo. É preciso que morra esta avaliação que não ultrapassa a dimensão de medida para que ressurgja a avaliação que ilumina caminhos, que potencializa o desenvolvimento humano e profissional. É preciso que a avaliação deixe de falar sobre medida para constituir-se em uma avaliação sob medida!

Percebe-se então a nítida articulação macro/micro decisões, a sala de aula inundada pelos pressupostos do projeto pedagógico, pela mediação do professor. Mediação que se diferencia a partir dos referenciais que o professor elege para organizar seu

trabalho pedagógico, tradutores de sua visão de mundo, de educação, de conhecimento, de avaliação, de história.

Desconfiamos de que o medo de fazer errado tem limitado nossa ação criativa no campo profissional e pessoal. Encarar esta realidade começa por repensar o papel da avaliação no modelo atual de sociedade e de escola. Segundo Hargreaves et al. (2002, p. 62) "*a perspectiva pós-moderna da avaliação alternativa baseia-se na visão de que, no mundo complexo, diverso e incerto de hoje, os seres humanos não são completamente conhecíveis*" e é preciso assumir portanto, que a avaliação - em qualquer um de seus níveis: da aprendizagem, de sistemas ou institucional - não pode furtar-se ela própria a ser objeto de avaliação e retomada.

Há sérios entraves para a ruptura com a lógica da reprodução, que foi por longo tempo a marca do modelo de escola hegemônica em todos os níveis.

Por razões de ordem predominantemente economicista, este modelo é hoje rechaçado, na medida em que põe em risco os interesses do próprio capital. Reconhecido o papel da escola e seu isomorfismo com o mercado de trabalho, esta é hoje desafiada a negar os pressupostos anteriores assentados numa visão de ensino fragmentado, no melhor estilo taylorista, em que a visão de totalidade era negada e vista como perigosa, desestabilizadora dos interesses do sistema.

Assim, o que regeu os processos de ensino por longa data foi a definição arbitrária de determinados conteúdos que passaram a ser decodificados como currículo, reduzindo a abrangência deste conceito ao espaço da sala de aula e às experiências que ali se desenrolavam de maneira massiva, tendo o professor a responsabilidade de representar os interesses políticos do sistema social, devidamente dissimulados a partir da racionalidade técnica que impregnava a forma de organização do seu trabalho pedagógico.

O ofício de professor, e o ofício de aluno, dentro dessa

matriz, adquiriram contornos claros, cabendo a cada um o exercício de atitudes e comportamentos próprios, devidamente delimitados. A um, cabia o dever de ensinar; ao outro, o dever de aprender sem questionar.

E a avaliação da aprendizagem era trazida à cena para promover ou reprovar o aluno, sendo usada, em geral, ao final do processo para conferir a qualidade do produto. Nesta forma linear de avaliação, não há espaço para a reflexão, a crítica. Obedece-se a uma seqüência mecânica de atividades, ditas pedagógicas, porém dissociadas da vida e da realidade. O aluno, então, precisa recorrer a motivadores externos para se interessar pelo conhecimento.

Essa forma de planejar a avaliação da aprendizagem, em que o medo de não saber fazer diferente e o receio de perder o controle sobre a situação conspiram para a manutenção de práticas de avaliação concentradoras de poder no professor, vai de encontro à proposta de ensino centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, aparentando uma atmosfera democrática, negada sem maiores explicações no ato de avaliar.

Na prática, o currículo dito integrado, revela sua fragmentação. Cada professor planeja sozinho, à luz de seu entendimento particular do que seja o profissional que se quer formar, e da mesma forma isolada, e sem referentes claramente assumidos, o avalia.

E assim, como nos descuidamos da gestão do projeto pedagógico, do seu monitoramento, cada disciplina passa a se ver como auto-suficiente e parece que ninguém assume a responsabilidade de examinar seu impacto cumulativo no projeto formativo. Isso precisa ser contestado se quisermos, de fato, uma formação de qualidade. E qualidade é uma condição que não é facultativa, a educação superior deve ser de qualidade sempre.

O professor tem sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por ele foram criados. Fruto de

uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo, no qual sempre foram objetos e não sujeitos.

Instala-se neles uma certa incerteza do que podem fazer neste estado de coisas. A avaliação dos resultados de seu trabalho pedagógico deve ser bastante circunstanciada.

Uma reflexão consistente e problematizada permitirá entender os fatores limitantes ao êxito de suas mediações pedagógicas. A complexidade dos problemas a enfrentar exige uma intervenção profissional rigorosa, consentida e corajosa. Uma intervenção que leve em conta as condições objetivas de trabalho, sem as quais as propostas de mediação pedagógica soçobram e aumentam a síndrome do mal-estar docente, citada por Esteves.

4. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária

Pesquisadores conceituados, atuantes junto à área de Ciências Sociais Aplicadas, que participaram de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, assim se colocam quando indagados sobre os desafios da formação universitária na atualidade:

- ✓ O ponto crítico é para que serve um curso? Para que o aluno venha e 'suporte' as aulas e o professor 'suporte' os alunos? Ou é um encontro para se aprender?
- ✓ Eu mudaria imediatamente: tiraria o foco do relógio curricular e colocaria o foco no educando e em sua capacidade de agir.
- ✓ O cliente de um curso não é o aluno, mas a sociedade. Assim, o impacto social de um curso é a medida de sua

qualidade.

- ✓ Excelência para quem? Sinônimo de produtividade, eficiência, rentabilidade? Uma instituição deve, além de ser produtiva, ter também pertinência e praticar a justiça social.
- ✓ A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo dispendido no amadurecimento intelectual, que não pode ser encurtado por um processo de digestão rápida, como querem os órgãos governamentais ligados à educação.
- ✓ O atrelamento da educação à função mercadológica é o ponto mais crítico. A universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual, e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar 'A' no Provão. Esta perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel do Estado e seu projeto educativo. Retrocedemos na construção de um projeto educativo na Constituinte de 1988, o qual favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária.
- ✓ A excelência se dá quando se alia rigor acadêmico com compromisso social, estimulando a partilha e a solidariedade.
- ✓ O desafio da área é denunciar e romper com a lógica neoliberal imposta para os países em desenvolvimento. Temos de ajudar a minorar os profundos problemas da prática educativa de nosso país. As contribuições ainda se localizam no estágio da resistência.

Interrogados sobre inovações no campo da organização do trabalho pedagógico, o que envolve desde a definição dos objetivos, seleção de conteúdos metodologias de ensino e avaliação, assim se posicionam criticando este estado de coisas:

- ✓ A escola é pensada como uma grade televisiva, cada disciplina com seu programa, e até a estrutura administrati-

- va tem dificuldades para romper com este esquema. A prática docente pós-moderna consiste em perceber o paradigma vigente, ensiná-lo e dissecá-lo aos estudantes.
- ✓ O professor até pode deixar o centro do palco, pode ir à platéia, mas o olhar do educando vai segui-lo, encontrá-lo e buscar sua aprovação.
 - ✓ No Brasil, o relógio é um meio de ensino, a idolatria da hora, da presença, do traseiro na cadeira, contabilidade dos créditos. Ninguém aprovaria um curso totalmente tutorial. Sem aula? Como aprender? Quanto aprender?
 - ✓ A perspectiva da interdisciplinaridade deve ser incentivada como exigência forte de compreensão global que articule as diversas análises particulares e especializadas; mas a fragmentação é fortalecida, dentre outros fatores, pelas práticas avaliativas adotadas, que privilegiam rendimento em disciplinas específicas e desempenho individual.
 - ✓ Trabalho interdisciplinar é a coisa mais difícil do mundo, o processo foi sempre difícil e os resultados, desanimadores.
 - ✓ O trabalho de inserção do jovem na realidade sócio-econômica, cultural e profissional em que vive também é tarefa do professor. Esta inserção promove a consciência de sua contribuição, tendo como base o país em que vive. O professor pode realizar isto através de conteúdos disciplinares focados nesta realidade ampla.

Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para a mudança na forma de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. Este destaque que fazemos impede que tenhamos resolver o problema por um dos pólos; ou seja, melhorar os processos de avaliação é condição necessária, porém não suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e

aprender em tempos de incerteza. Esta tríade deve ser levada em conta para possibilitar mudanças na realidade dos espaços educativos. E precisa ser discutida incluindo também as condições objetivas oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema e que conspiram contra uma organização curricular integrada, interdisciplinar.

Assim, o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não podem ser levemente atribuídos ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na forma da escola definida no projeto capitalista. O professor, ao tornar-se competente para o desvelamento desta realidade, poderá reconhecer sua impotência para mudar esta estrutura criada para funcionar de forma fragmentada e, ao assumir que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível.

Ressaltamos que o essencial na avaliação do sistema educacional é que se recupere a dimensão de globalidade que caracteriza esse campo. E continuar refletindo sobre os significados de uma educação superior de qualidade social inequívoca. Para essa reflexão, a avaliação parece ser instrumento ímpar de **captação e problematização** de dados para a proposição de transformações da e na realidade escolar. Uma vez mais avisamos que tal empreitada não pode ser feita de forma estanque e nem ingênua. A complexidade dos novos tempos não convive com avaliações utilitaristas, mecânicas, a-históricas. A menos que se pretenda usar o discurso da avaliação para ocultar. Para manter e excluir. Sem culpa.

Referências

- APPLE, M & BEANE, C. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.
 BALZAN, N.C. et al. A questão da qualidade do ensino superior em uma sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão

crítica e propostas para seu desenvolvimento. Relatório técnico PUC-Campinas, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. *Avaliação*. Ano7 v.7,nº1, mar 2002.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente In Nóvoa, A (Org) *Profissão professor*. Porto, Porto editora, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GIANETTI, E. *Auto-engano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

HARGREAVES, A et al : *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the currículo. In: L. N. Tanner (Ed.) *Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1988, parte I, pp.83-121.

MEIRIEU, P. *Aprender...sim, mas como?* 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L.H. et al (org) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996

SORDI, M.R.L. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade Pro-posições. Vol.9,n.3[27]-novembro/1998 Faculdade de Educação da Unicamp.

SORDI, M.R.L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: Villas Boas, B.M.F (org) *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - PARA QUÊ?

*Helga H. Reinhold **

A Avaliação Institucional, referindo-se "institucional" a instituições de ensino superior, tem uma vertente governamental, quando o Estado exige prestação de contas, e outra institucional, quando a própria instituição deseja aferir sua eficiência, eficácia e produtividade. A instituição torna públicos esses resultados à comunidade interna e, eventualmente, externa. Neste texto, será abordada predominantemente essa última vertente, a da auto-avaliação da instituição de ensino para fins de auto-conhecimento, reflexão, tomada de decisões e melhoria de seus produtos e serviços.

"Avaliar" tem múltiplos significados, "produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma" (Dias Sobrinho, 2002, p. 137). Envolve e mobiliza muitas pessoas, assim é política e ética, não apenas técnica. Avaliar significa (a)firmar valores (Ristoff, 2000, p. 46), não sendo portanto um processo neutro. O processo de avaliação é o resultado de uma concepção impregnada de valores de diferentes tipos -

* Docente responsável pela coordenação da Avaliação Institucional do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos - UNIFEOB. E-mail para contato: avalinst@feob.br

didático-pedagógicos, científico-técnicos, éticos, políticos, econômicos, psicológicos. Assim, Juste (1996, p. 484) define avaliação pedagógica como sendo a "valoração, a partir de critérios e referências pré-especificadas, de informação tecnicamente elaborada e sistematicamente recolhida e organizada, de todos os fatores relevantes que integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões de melhoria". E o que Juste denomina de "avaliação pedagógica" pode ser facilmente estendido para a "Avaliação Institucional", pois ambas compreendem os dois grandes componentes do conceito - informação e valoração - aliados ao verdadeiro sentido e finalidade do processo avaliativo: a tomada de decisão para melhoria. Essa é a função formativa ou proativa da Avaliação Institucional: servir para a tomada de decisões que levem ao aperfeiçoamento de um programa, de um processo, de um produto de uma instituição (Marini, 1998). A Avaliação Institucional deve ser transformadora. Seus principais resultados não são produtos como diagnósticos e relatórios, mas mudanças sociais e pedagógicas.

É importante organizar intervenções e meios que viabilizem, no âmbito universitário, nos segmentos docente, técnico-administrativo e discente, um procedimento contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, capaz de institucionalizar um sistema integrado de planejamento e gestão universitária. Este sistema será o resultado de uma reflexão constante sobre as relações, os objetivos, compromissos, processos e resultados, reflexão esta que vai dar condições tanto para a permanente reorganização ou refinamento quanto para a consolidação das ações da instituição de ensino superior em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração (PAIUB, 1994). "Essa noção de relações e processos será fundamental para se compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, proativo e processual" (Dias Sobrinho, 2000b, p. 55). Assim, uma avaliação

institucional deve se caracterizar por um conjunto de procedimentos "não-pontuais", tanto no sentido de não pretender ser algo essencialmente fixo, exato ou preciso, como um cálculo, tanto quanto algo "marcado", em si caracterizado por esta ou aquela faceta ou tendência (ou ainda determinado viés). Conforme afirma Dias Sobrinho (2000a, p. 15), a instituição de ensino superior envolve um conjunto de processos produzidos em seu cotidiano, não sendo, portanto, uma realidade pronta e acabada. Assim, a avaliação deve ser dinâmica e processual, permitindo constantes acréscimos e alterações de rota, à medida que a instituição se desenvolve e a avaliação é realizada. Uma meta-avaliação constante permite essa flexibilidade e mudanças à medida que a realidade interna e externa se modificam.

De acordo com Junqueira, Camargo & Solly (2000, p. 66), a Avaliação Institucional surge como uma valiosa ferramenta para a execução do planejamento estratégico, por abrigar processos e caminhos de permanente compreensão e busca, voltados à evolução e aperfeiçoamento das instituições de ensino superior. A própria definição de Avaliação Institucional do PAIUB 2000 (Palharini, 2000, p.1) como sendo "ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior", evidencia esse potencial de crescimento decorrente de processos avaliativos. A Avaliação Institucional deve contribuir para o aperfeiçoamento continuado das instituições, nos seus processos relevantes. Conforme afirma Gatti (1999, p. 154), a Avaliação Institucional "não é um processo morto, ou dados que vão para a prateleira ou arquivo, ou para servir apenas à crítica ligeira; é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições de ensino." Há inúmeros casos de instituições de ensino superior, inclusive muitas particulares, que têm realizado um processo de Avaliação Institucional sistemático desde o início da década de noventa e que hoje alcançaram um status elevado na comunidade acadêmica. Estudos de caso (Cury, 2000) descrevem como,

ao longo de um período de aproximadamente dez anos, cursos inexpressivos de instituições de ensino particulares conseguem se transformar em centros de ensino renomados no cenário acadêmico por meio de constantes aperfeiçoamentos em decorrência de dados levantados pela Avaliação Institucional.

A Avaliação Institucional deve respeitar a identidade institucional e estar de acordo com a missão da Instituição, seus valores, suas condições, necessidades e aspirações. Assim, a avaliação deve tomar como referencial - e estar em estreita correlação - com o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e, ainda, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Não há modelos gerais e abstratos, válidos para qualquer instituição; a avaliação precisa partir da realidade histórico-cultural-social de uma instituição. "Os indicadores têm de ser construídos por e para um dado contexto, e seu significado se constrói neste contexto" (Gatti, 1999, p. 150). Os resultados da Avaliação Institucional poderão, assim, alimentar um processo de autoconsciência e de definição e redefinição da identidade institucional (Marini, 1998).

Os processos de Avaliação Institucional, sendo procedimentos que lidam com pessoas em sua vida pessoal e profissional, devem ser planejados e executados dentro de um caráter estritamente ético, visando ampliar as possibilidades humanas e não limitar ou frear potencialidades (Gatti, 1999). Assim, não podem ter um caráter punitivo e depreciador, mas ser meios para alavancar ações e pessoas, corrigindo problemas e resolvendo impasses (Gatti, 1999). Essa constitui a função psicológica ou sociopolítica da Avaliação Institucional, estimulando comportamentos individuais e relacionamentos interpessoais em consonância com a identidade e autoconsciência institucionais, seus objetivos e programas (Marini, 1998).

De acordo com proposta do PAIUB 2000 (Palharini, 2000, p. 3), para direcionar e sistematizar melhor o processo avaliativo,

este deve se desenrolar ao longo de eixos significativos para a instituição, os chamados eixos fundamentais: relações com a sociedade, produção de conhecimento e relações institucionais. As "relações com a sociedade" se referem à relevância social da instituição: até que ponto a instituição coloca à disposição da sociedade os conhecimentos que tem e produz. A "produção do conhecimento" refere-se ao compromisso da instituição com o conhecimento, no sentido dos valores ligados à produção e análise do conhecimento e de esforços realizados para o avanço do conhecimento. E as "relações institucionais" são questões relativas à estrutura e ao funcionamento da instituição que facilitam ou dificultam a consecução das relações com a sociedade e da produção do conhecimento. Esses eixos constituem a própria razão de ser de qualquer instituição de ensino superior e, assim, são elementos fundamentais para avaliar sua atuação na sociedade. Evidentemente, todos esses eixos envolvem alunos e professores em seus esforços conjuntos de construção de conhecimentos, tendo como suporte todos os setores da instituição de ensino (bibliotecas, instalações físicas, laboratórios, etc.).

Como toda inovação gera resistência, é preciso desenvolver uma "cultura de avaliação", a fim de que haja envolvimento e participação voluntária de todos os segmentos da instituição no processo e conscientização do seu objetivo precípua - a melhoria nos serviços oferecidos. E para que haja melhoria é preciso reunir informações, analisá-las criticamente e devolvê-las aos seus respectivos setores para que se busquem soluções. "A valorização e a sustentação de qualquer processo de avaliação dependem, sobretudo, do retorno construtivo dos seus resultados" (Gatti, 1999, p. 150). A Avaliação Institucional deve ser um processo democrático, participativo e transparente, onde todos possam desempenhar um papel ativo e relevante para o crescimento institucional. Há necessidade de uma sensibilização da comunidade interna para que o conceito de avaliação perca sua

conotação ameaçadora e passe a fazer parte integrante do cotidiano da instituição. Quando assumida voluntária e conscientemente pela comunidade interna, como um empreendimento coletivo de caráter pedagógico e emancipatório, a Avaliação Institucional tem o potencial de transformar a própria instituição e as pessoas que nela atuam (Dias Sobrinho, 2000b). Porém, o desenvolvimento de uma "cultura de avaliação" não acontece da noite para o dia, leva tempo, pois implica mudança de atitude das pessoas avaliadas, assim como dos avaliadores, sejam eles alunos, docentes ou outras pessoas da instituição, com funções administrativas ou técnicas. Exige conscientização de que a avaliação não é um processo retaliatório, através do qual se possa desforrar uma (suposta) ofensa recebida ou expressar sentimentos de raiva, rejeição ou antipatia. À medida que se desenvolve uma cultura avaliativa, a avaliação deixa de ser vista como uma punição ou premiação; passa a ser percebida como oportunidade para crescer e melhorar, como pessoa, individualmente, ou como instituição, coletivamente.

A Avaliação Institucional tem um caráter social e histórico e, como tal, deve ser dinâmica, possibilitando constantes mudanças, acréscimos e aprimoramentos, de acordo com as necessidades mutáveis de toda instituição social. Os indicadores serão construídos, desconstruídos e reconstruídos pelos integrantes de cada um dos setores avaliados. Os instrumentos para avaliar cada um dos indicadores são elaborados pela equipe de Avaliação Institucional, com a ajuda dos respectivos setores envolvidos, a partir da formulação de perguntas pertinentes e essenciais.

A Avaliação Institucional, como fenômeno social e com forte tendência formativa, tem um caráter predominantemente qualitativo, sem dispensar, no entanto, procedimentos quantitativos, pois a realidade é composta de quantidade e qualidade, integradas. Os bancos de dados, as estatísticas, as descrições objetivas são imprescindíveis à avaliação; a falta de dados obje-

tivos condena a avaliação às falácias do subjetivismo. Por outro lado, supervalorizar os dados numéricos e adotar quase exclusivamente instrumentos quantitativos reduz a compreensão da realidade e condena a avaliação aos reducionismos do objetivismo (Dias Sobrinho, 2000b). Dados qualitativos e quantitativos se complementam para, pelo menos parcialmente, poder retratar, com fidedignidade, a complexa realidade de uma instituição de ensino.

Os instrumentos utilizados na Avaliação Institucional são diversificados e adaptados aos vários momentos e necessidades emergentes, portanto, também variam ao longo do tempo e de acordo com o objeto avaliado. Podem ser inventários e questionários ou questões abertas, respondidos no papel, e entrevistas individuais ou coletivas para fornecimento oral de dados; e, para maior rapidez e agilidade de elaboração de dados, a instituição pode contar com um sistema informatizado de avaliação, que permite aos avaliadores registrarem suas respostas diretamente no sistema, facilitando a emissão de resultados. Quando o objeto avaliado é constituído por pessoas, os instrumentos abrangem a auto e a hetero-avaliação.

Cada instituição de ensino escolhe um modelo mais adequado à sua missão e aos seus objetivos, modelo esse que, insistimos, deve ser dinâmico, em constante desenvolvimento e mudança. Numa instituição de ensino, a Avaliação Institucional envolve alunos em seus diferentes momentos durante o curso (inclusive vestibulandos e ex-alunos), docentes e demais pessoas que trabalham na instituição, com ênfase maior no aluno, por ele ser o elemento central para cuja formação todos os esforços da instituição devem convergir; ele é a razão de ser da instituição. É ele quem está mais diretamente envolvido no processo de ensino (Sousa, 2002) e, portanto, pode avaliar com mais precisão os resultados do projeto pedagógico da instituição, que, afinal, fora feito para ele e em função dele. Frequentemente,

docentes e alunos divergem em suas respostas, suas percepções de um mesmo processo são diferentes, e essa análise das divergências permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos psicológicos e educacionais envolvidos. A análise e discussão dessas divergências frequentemente levam a importantes reflexões e a novos caminhos a serem percorridos conjuntamente por docentes e discentes.

Pela falta de tradição de ser avaliado em nossos sistemas universitários, o professor apresenta certa resistência e, às vezes, parece não ver as vantagens inerentes a uma avaliação feita pelos seus alunos. Ou pensa que o aluno, devido à sua pouca experiência, não tenha condições de avaliar o trabalho didático do professor. Hübner e Werle (1997) consideram que o trabalho do professor se caracteriza pela falta de transparência e que esse aspecto dificulta a avaliação do mesmo. Essa falta de transparência é assim explicada: (1) O trabalho do professor encerra uma dupla incerteza quanto aos resultados: sendo o trabalho do professor prioritariamente um trabalho de interação e comunicação com o aluno, depende das ações de ambos, e o sucesso ou fracasso não pode ser claramente atribuído a um ou outro. Assim, o professor sozinho dificilmente consegue verificar objetivamente os resultados de seu próprio trabalho. (2) A profissão de professor muitas vezes se caracteriza por uma tendência de exageradas cobranças em relação a si próprio - o professor tende a cobrar de si o impossível e inatingível, tendo por base uma série de ideais pedagógicos professados por ele ou pela instituição na qual trabalha. Como consequência pode desenvolver sentimentos de culpa e inadequação e uma desvalorização de seu próprio trabalho. (3) A situação de trabalho do professor se caracteriza pelo isolamento social: a maior parte do trabalho do professor é realizada atrás de portas fechadas, no relacionamento com seus alunos. Por um lado, essa característica evita que o professor se exponha à crítica e apreciação dos

colegas e superiores, mas, por outro, impede o professor de trocar experiências com seus colegas e aprender com isso. Desta forma, ao dar oportunidade aos alunos de avaliarem o trabalho de seu professor, este terá uma informação de como seus esforços pedagógicos e engajamentos pessoais foram percebidos e recebidos pelos seus alunos. Poderá efetuar, como consequência, mudanças de direção em sua filosofia de educação e suas estratégias.

Os alunos, por sua vez, ao serem avaliados por procedimentos da Avaliação Institucional também quanto aos seus comportamentos - não apenas quanto ao seu desempenho acadêmico, como acontece primordialmente na avaliação pedagógica realizada nas diversas disciplinas - passam a perceber melhor que a sua aprendizagem e formação dependem deles também, não somente do professor. Assim, a discussão dos resultados da avaliação dos comportamentos dos alunos, como hábitos de estudo e autonomia intelectual, costuma ocasionar uma tomada de consciência e maior responsabilidade quanto à necessidade de um papel mais ativo do aluno.

Os demais setores de apoio e as instalações físicas também são contemplados pela Avaliação Institucional, principalmente aqueles mais em contato direto com os aspectos pedagógicos; os avaliadores são principalmente docentes e discentes.

Os resultados processados são devolvidos para os respectivos setores e suas chefias, e a seguir discutidos para que sejam utilizados para reflexão e tomada de decisões. Os resultados se destinam a destinatários específicos e seu conteúdo varia de acordo com eles.

Da mesma forma que a avaliação pedagógica de um aluno não consegue aferir com exatidão o verdadeiro grau de conhecimento desse aluno, a Avaliação Institucional sempre será fragmentária, fornecendo informações sobre algumas facetas momentâneas da realidade da instituição; os dados são sempre

permeados pela subjetividade das pessoas envolvidas na avaliação. Tal imperfeição se deve à complexidade humana - e a Avaliação Institucional envolve basicamente processos humanos com seus valores, que jamais podem ser apreendidos em sua totalidade, além de estarem em constante mudança. Mas então para que serve a Avaliação Institucional, se as suas medidas são tão efêmeras e tão pouco exatas?

A Avaliação Institucional não pode produzir certezas absolutas ou respostas finais (Dias Sobrinho, 2002) devido às próprias limitações de qualquer avaliação, que sempre vai produzir apenas um recorte da realidade. E avaliação significa construção através de um processo emancipatório das pessoas nela envolvidas; nunca termina, é dinâmica. Esses "recortes", porém, são elementos preciosos que ampliam a auto-percepção e auto-avaliação informal que efetuamos constantemente e as complementam com a percepção por parte de outras instâncias.

Assim, a Avaliação Institucional serve para:

- ✓ Verificar até que ponto os valores da instituição, imbuídos na missão e operacionalizados através do seu Projeto Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Institucional, estão de fato sendo considerados como norteadores do desenvolvimento da instituição.
- ✓ Verificar se esses valores estão em consonância com os valores das pessoas integrantes da instituição - dirigentes, docentes, discentes.
- ✓ Verificar se o potencial individual de cada um e o potencial da instituição estão sendo utilizados e desenvolvidos para a máxima eficiência da instituição.
- ✓ Ter informações sobre o desempenho de cada pessoa e cada setor. No caso de pessoas, complementando a auto-avaliação crítica, que cada um faz espontaneamente, com dados de um avaliador externo. Essas informações per-

- mitem remanejamentos e levantamento de necessidades de treinamento.
- ✓ Acompanhar se os objetivos da instituição estão sendo alcançados e em que grau.
- ✓ Detectar o "clima organizacional", a satisfação ou insatisfação de docentes, discentes e pessoal administrativo com seu trabalho e estudo.
- ✓ Definir pontos críticos que necessitem de intervenção.
- ✓ Criar índices que permitam verificar quantitativamente a tendência e evolução positiva ou negativa do desempenho dos vários setores responsáveis pelo bom andamento e concretização dos Projetos Pedagógicos e Plano de Desenvolvimento Institucional.
- ✓ Aperfeiçoar constantemente os Projetos Pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional.
- ✓ Confirmar, através de dados objetivos e sistemáticos, situações, disposições, conflitos e problemas que educadores e dirigentes, informal e intuitivamente, já haviam percebido a respeito da instituição, em seus aspectos humanos, físicos e técnicos.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB/MEC/SESu. Brasília, SESu, 1994.
- CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de direito - contribuição para avaliação institucional. In: BALZAN, Newton CÉSAR; DIAS SOBRINHO, José (orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo:

Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional na perspectiva da integração. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. Educação e avaliação: técnica e ética, p. 137-164.

GATTI, Bernardete. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo de implantação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.80, n.194, p. 148-155, jan./abr. 1999.

HÜBNER, P. & WERLE, M. Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In BUCHEN, S., CARLE, U., DÖBRICH, P., HOYER, H.-D., & SCHÖNWÄLDER, H.-G. (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung: Band 1. (pp. 203-226) Weinheim/München: Juventa, 1997.

JUNQUEIRA, Carmen R.C.; CAMARGO, Silvia H.C.R.V. de; SOLLY, Josiane A. Avaliação Institucional: um novo desafio para as instituições de ensino superior. Montagem, Ribeirão Preto, v.4, n.4, p. 65-68, 2000.

JUSTE, Ramón Pérez. Evaluación de la universidad. In: HOZ (org.), Víctor García. La educación personalizada en la universidad. Madrid: Rialp, 1996.

MARINI, Thereza. A avaliação institucional da Unesp: um processo de construção coletiva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n.193, p.17-34, set./dez. 1998.

PALHARINI, Francisco de Assis. PAIUB 2000 - trajetória de qualidade. <http://www.prograd.ufba.br>

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Ana Maria Costa de. Avaliação Institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.) Avaliação na educação superior. Campinas: Papyrus, 2002.

AVALIAR É PRECISO: QUANTIFICAR É DESNECESSÁRIO

*Helena Justen de Fávéri**

1. À guisa de introdução

O processo de “ensinar a ensinar” e “aprender a aprender”, mediado pela avaliação da aprendizagem, é o ponto central deste trabalho. Reflete a preocupação que, como educadora, vivo em relação à necessidade de repensar, fundamentar e propor uma nova forma de se trabalhar com a educação nos cursos de graduação do curso de Pedagogia.

Consiste em aprofundar a compreensão teórica em torno do tema proposto, considerando, prioritariamente, que o discurso teórico influencie e contribua para que os professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries encontrem um caminho para “ensinar-aprender” e, assim, os alunos possam produzir resultados pela apropriação e instrumentalização dos conhecimentos abordados, a fim de viver e conviver melhor no coletivo da escola e na comunidade.

Uma avaliação da aprendizagem de cunho emancipatório é um processo que implica em desvencilhar-se dos preconceitos e

* Professora de Ensino Superior da Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - Rio do Sul - SC. E-mail para contato: helenajff@unidavi.edu.br

inseguranças que vêm sendo praticados e adquiridos na avaliação escolar. A avaliação emancipatória significa a geração de um processo cumulativo de produção de conhecimentos como um conjunto de procedimentos com reversibilidade de ações e reações diferenciadas nos professores e nos alunos ao longo do processo de ensinar e aprender. As ações dos professores podem causar reações positivas nos alunos e podem levá-los a responder à exigência de reconstruir o “pensar” e o “fazer” de ambos, ao longo do processo de aprendizagem.

A avaliação emancipatória está situada numa vertente político-pedagógica e visa libertar os sujeitos dos condicionamentos deterministas, quando o compromisso é o de levar os aprendentes a gerar sua própria história e, conseqüentemente, a gerar suas próprias linhas de ação e pesquisa.

A função da avaliação emancipatória é crítica, educativa, formativa para quem dela participa porque contribui para reorganizar o processo de ensinar e de aprender, além de requerer a descrição e recriação da realidade, o que pressupõe ação-reflexão-ação.

Avaliar é reavaliar-se continuamente, tanto o professor quanto o aluno que buscam construir uma visão crítica de si e do mundo, pela apropriação do conhecimento em diferentes campos. A avaliação se dá, ao mesmo tempo, quando ambos (professores e alunos) fazem coincidir, num mesmo processo escolar, o “pensar” e o “fazer”, isto é, ensinar aprendendo e aprender ensinando. Esta reversibilidade entre o ensinar e o aprender produz uma visão de totalidade de si e do mundo.

Portanto, avaliar, no contexto dessa pesquisa, significa “avaliar ações” e “re-ações”, como resposta para si e para o coletivo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como finalidade superar os desafios do aprender vivendo e viver aprendendo na situação concreta de aprendizagem e de ensino dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade para o Desenvolvi-

mento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI.

Com a contribuição da pesquisa-ação, acreditamos ser possível revisar o papel social da educação, da escola e da avaliação, podendo nela intervir.

Na primeira parte desse trabalho, relato fatos do meu cotidiano escolar, de como foi se dando a avaliação: da história pessoal à gênese do objeto. Na segunda parte, trato dos condicionamentos históricos e dos fundamentos epistemológicos da avaliação escolar, nas perspectivas de Michel Foucault, Paulo Freire, Ana Maria Saul, e faço a releitura da história da avaliação.

A terceira parte flui despertada por uma situação real, pelas práticas docentes realizadas no Ensino superior, através de três vivências: construção de um “artigo”, “bula pedagógica” e um “acróstico”.

A quarta e última parte, refletindo sobre o processo avaliativo na disciplina, é um exercício intelectual de vivência e um retrato da minha realidade e existência como professora.

Portanto, repensando a avaliação, estaremos repensando, ao mesmo tempo, as formas de aprendizagem, como fonte e desafio para despertar tanto no professor como no aluno sua capacidade inventiva de “ser” e de “fazer”.

2. Da história pessoal à gênese do objeto

Para escrever sobre a importância da avaliação no meu processo de escolarização, fui levada a reler momentos fundamentais de minha vida escolar, cuja compreensão crítica vem em mim, agora, se construindo, mas que não se esgota por esse relato.

Entrava, em 1961, no 1º ano do primário quando chega à minha classe a minha irmã Teresa, três anos mais velha que eu, matriculada no 2º ano e que já havia repetido o 1º ano três vezes. Fora entregue à professora, que a colocou sentada ao meu lado,

nas então carteiras duplas, e disse-me: “Cuida e ensina a tua irmã”. Assumi, não sei como, a minha irmã. E nesse contexto ensinei, aprendi, cresci, acentuei os laços de família.

Teresa não possuía limitações mentais para a aprendizagem; apresentava, tão somente, excesso de timidez. Por falta de um atendimento pedagógico mais individualizado, não desenvolvia confiança em si, inviabilizando o desenvolvimento intelectual e autônomo para a aprendizagem.

O desenvolvimento da autonomia e respectiva construção da cultura pessoal leva muito tempo para se concretizar. É longo o caminho que deve ser percorrido para a escola sair de uma mentalidade de “ensinagem” e levar o sujeito à construção de uma mentalidade de aprendizagem e independência.

[...] pretende-se enquadrar o aluno numa faixa etária, à qual estaria subordinada a sua capacidade cognitiva, e numa faixa social, à qual estaria subordinada a sua motivação. Com a falsa aceitação de uma homogeneidade cultural e cognitiva, ignoram-se as maneiras próprias que o aluno tem para explicar e lidar com fatos e fenômenos naturais e sociais. Ele é subordinado a faixas etárias e sociais. Caso não responda como ‘deveria’ responder, é corrigido. Se persistir, é punido. E, se resistir, é excluído (D’Ambrósio, 1999, p. 78-79).

Em 1962, freqüentávamos o 2º ano, quando vivi a personagem principal de uma história de avaliação que deixou marcas muito fortes em minha vida e acentuou a paixão pela temática que ora abordo. Na nossa escola tudo era normal, a professora vivia conosco o dia-a-dia, ensinando o que sabia. Desenvolvia o seu trabalho sem se dar conta da armadilha ideológica da avaliação escolar em que uma de suas alunas fora envolvida.

Das aulas não há muita lembrança. O que ficou registrado na memória é que a aprendizagem dava-se por acertos e erros. Nós,

os alunos, éramos simplesmente executantes, realizávamos obedientemente tudo o que a professora determinava.

Certo dia, bateram à porta de nossa minúscula sala de aula. Era um menino do 4º ano que falou algo, sussurradamente, para a professora. Ela passou a nos fitar como quem procurava algo e o seu olhar era de inquisição. De repente, fixou seu olhar em mim e determinou:

— Helena, vá com o menino até o 4º ano!

Fiquei solta no ar. O assoalho me faltou e uma sensação de medo se apossou de mim. Meu Deus, que angústia! Não sabia aonde íamos... O que me esperava? O que eu teria feito? A minha pequena cabeça, que já ensaiava alguma aprendizagem, não encontrava razão para tal ação.

A sala do 4º ano era muito grande em relação à minha, turma numerosa, todos os alunos eram do sexo masculino, enormes em relação ao meu tamanho (magricela e baixinha). A professora solicitou-me a resolução de duas ou três operações matemáticas no quadro-negro. Ainda sem nada entender, mecanicamente, realizei a tarefa solicitada. Efetuei corretamente os cálculos e a professora determinou que eu fosse aplaudida. Refeita do susto inicial, observei que ao meu lado, de pé, chorando, estava um aluno que tremia pela humilhação, punição que resultou num julgamento inquisidor do “professor-juiz”.

Fui, estupidamente, manipulada e usada como objeto alienado. Tudo o que me acontecera fora para provar ao aluno do 4º ano toda a sua incapacidade de equacionar exercícios simples, cujos cálculos os alunos do 2º ano já efetuavam.

É inegável a função reprodutora e mutiladora da escola. Na sala “cela” de aula define-se o tipo de relação professor-aluno, e nessa relação ficam evidenciadas as concepções de homem e de sociedade que ainda reproduzimos. A ação da professora do 4º ano fora desenvolvida conforme os costumes e padrões da educação da época, desvinculada de qualquer princípio pedagó-

gico mais humano. Percebo, hoje que a professora criara um fosso muito grande entre o sujeito e o objeto de conhecimento, isto é, qualificava, no seu processo de ensino-aprendizagem, o objeto, e desqualificava o indivíduo.

Recordo-me também, de outro fato marcante. Papai, em sua ingenuidade, não hesitava e exigia que apagassemos os cadernos já cheios para reaproveitá-los. Sentia-me muito humilhada e pouco estimulada para os estudos por ter de reaproveitar os cadernos.

Lembro-me que em nenhum momento os conteúdos copiados e apagados, de forma mecânica, fizeram-me falta para estudar para as provas. O apagado não fez falta para os meus estudos porque eu simplesmente não estudava, eu não sabia estudar, a escola não me ensinara; eu sabia, tão somente, reproduzir os exercícios mecânicos. Sobrevivi, sem estudar. O fato de não decorar fez-me uma aluna mediana. Como tudo era expresso em notas, as minhas eram suficientes para aprovar, e nunca me incomodou o fato de não estar entre os melhores alunos e ganhar medalha de mérito no final do ano.

Já no ano de 1963, Teresa e eu freqüentávamos o terceiro ano primário. Havia prova marcada para o dia 24 de abril. “Faltamos”, pois nosso pai havia falecido. Retornando à escola alguns dias depois, a professora convocou-nos para fazermos a prova em horário extraclasse e em sua residência. Lá chegando, passamos a resolver os exercícios propostos. Enquanto nos atendia, atendia também suas visitas, que desejavam saber o que lá fazíamos. Ela friamente respondia: “Faltaram na prova, agora estão de castigo”.

Avaliar inclui uma grande variedade de evidências que vão além das tradicionais provas. O sistema requeria controle de cada aluno em particular, independentemente das razões.

Mas eis que novo fato nos envolve (Teresa e eu). Para passar para o 1º ano ginásial, precisava ter idade e a minha era insufi-

ciente. Era chegada, então, a hora da separação. Teresa fora para o 1º ano do então curso ginásial, e eu, fui para o 5º ano do primário (complementar).

Depois de algum tempo na escola, Teresa e eu devíamos mostrar algum progresso, uma evolução quanto à inteligência, quanto às competências, quanto aos saberes.

Teresa deveria caminhar com suas próprias pernas, emancipar-se, mas foi reprovada no 1º ano. Sentia-se, provavelmente, sozinha, e eu me sentia responsável. Teresa trocou de turno, aventurou-se a estudar à noite, freqüentou a escola até a metade do ano e abandonou os estudos para posterior mudança de cidade, encerrando-se, para mim, um primeiro ciclo de culpa e responsabilização pela escolarização (incompleta) da Teresa.

Sigo caminhando, já no 4º ano ginásial. A professora de Matemática marca prova, cujo assunto era seno, co-seno, tangente. Pela primeira vez, fui a primeira a terminar uma prova, pela primeira vez em minha vida tirei nota dez em Matemática. Parece-me, que na época, eu já sabia que esse dez de nada valeria porque nunca utilizei seno e co-seno em minha vida. Será que vou utilizá-lo algum dia? O que faço com a minha única nota dez?

Assim, cheguei ao ensino superior, um tanto quanto perdida no curso de Pedagogia. Mal sabia o que queria e fazia, até que, ao apresentar em sala de aula um trabalho de Didática, a professora falou: “Você tem tudo para vir a ser uma ótima professora...” Vejam só! É preciso tão pouco, basta um pouco de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem e a minha professora de Didática fez de mim professora de Didática.

Por não aceitar essas formas de avaliação em que me vi envolvida como contingência do acaso, para converter esses problemas em oportunidades, e para defender interesses é que pretendo apresentar contribuições para o estudo de um tema já tão desgastado.

Mantendo a preocupação inicial, passo a buscar, nas obras

“Vigiar e punir” e “A verdade e as formas jurídicas” de Michel Foucault, respostas aos meus/nossos problemas.

3. Avaliação enquanto coerção e punição - relação de saber e poder

Coerção e punição são palavras que guardam uma enorme variação de significados, que os educadores de hoje têm interesse em compreender melhor. Coerção é uma forma indireta de exercício de poder, manifestado sempre de forma violenta, punitiva e controladora que disciplina comportamentos, tornando o sujeito melhor e necessário para a manutenção da sociedade.

Assim como as práticas sociais, também as educacionais e, mais especificamente, a avaliação, podem engendrar domínios de saber e, paralelamente, fazer surgir novas formas de sujeitos e sujeitos do conhecimento. As práticas sociais são sempre domínios do saber que manifestam um poder.

Tal qual a Justiça, a educação atravessa um período de inúmeros projetos reformistas. Novas teorias e novas políticas para a avaliação da aprendizagem vêm sendo propostas, cujas histórias vêm-se construindo desde a Idade Média. Então: Como fica a avaliação nesse contexto de mudanças? Por que nem sempre mudança significa solução, podendo ser somente adequação às novas formas de saber e às antigas práticas de poder?

O poder e o saber clássico – A tecnologia é de julgamento (matar/deixar viver).

O poder e o saber moderno e o nascimento das ciências humanas - A sociedade contemporânea é uma sociedade disciplinar, é a sociedade dos saberes sobre a vida individual (fazer viver/deixar morrer).

O nascimento das ciências sociais - A história da cultura ocidental, na sociedade de controle do século XX e XXI (matar a vida/criar a vida), pode ser vista a partir das lutas pelo poder

ou, em contraposição, resistência às formas de poder e às de dominação.

Refletindo sobre a avaliação, a partir do olhar de Foucault, percebe-se que, assim como o suplício, arte quantitativa de sofrimento, também a avaliação escolar faz parte de um grande ritual: quanto mais exagerado o rito mais evidência ganham os que detêm o poder. A correção dos indivíduos-alunos dava-se por coerção. O poder de coerção é distribuído a muitas pessoas, formando uma pirâmide de controle e é exercido, continuamente, para a identificação de qualquer contraposição à ordem.

A avaliação quase sempre é a ação do objeto sobre o sujeito, ou seja, o encarceramento voluntário, a subjugação às estratégias, enfim, uma batalha. Sobrevive quem é bom e franco atirador. A avaliação faz parte de uma paisagem embrutecida, obstacularizada, que foi arquitetada pelos grupos dominantes para solidificar o poder no poder.

Para esta forma de ser, agir e avaliar, não há mais espaço na sociedade de hoje. Os alunos inserem-se no contexto escolar com maior potencial crítico, desenvolvem ações e apresentam reações mais independentes que, necessariamente, implicam na aplicação de uma outra proposta, de um pensar-fazer mais prático, razão que nos leva, quase que obrigatoriamente, a reler a avaliação na perspectiva de Freire e Saul.

4. Avaliação enquanto análise na perspectiva de freire e Saul

A avaliação na perspectiva da pedagogia freireana

Freire não trata formalmente e diretamente do tema avaliação. Mas se compreende que o diálogo, enquanto fonte produtora de idéias extraídas do cotidiano, poderá ser considerado como processo de avaliação, na medida em que o aluno representa a idéia de mundo no seu pensamento para construir uma

visão de totalidade de si e do meio em que vive.

Visão de totalidade, em Freire, significa uma permanente e dinâmica postura crítica em torno do cotidiano que gera a consciência crítica.

O diálogo Freireano não é apenas articulação formal de perguntas e respostas entre professor e aluno, mas é uma articulação reversível da fala de ambos em torno do que vivem para construir formas de pensar dialéticas, na medida em que o diálogo sobre a realidade avança. Ao relerem seu mundo, o avaliador e o avaliado nele reencontram-se para recriarem, criticamente, um outro mundo e, neste, possivelmente intervir.

Lendo e relendo a pedagogia Freireana, percebemos que vívamos a avaliação como expectativa cuja compreensão constitui-se, agora, em perspectiva de vivência de uma proposta. Por esta razão e, na tentativa de elucidar o tema que nos propomos, fomos levados a buscar, em Ana Maria Saul, concepções em torno da temática “avaliação emancipatória”.

Avaliação emancipatória na perspectiva de Saul

O propósito de Saul foi vivenciar, elaborar e implantar uma proposta de avaliação emancipatória. Lançou-se à pesquisa com persistência, acreditando que a avaliação poderia ser um caminho para a transformação. Envolve os seus participantes tanto no processo de avaliação, quanto no de transformação.

Navegou pela teoria da avaliação em seu sentido amplo, por isso a avaliação apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. A avaliação nada mais é do que um instrumento de controle. O paradigma da avaliação emancipatória:

Caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando 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 procurar a crítica, de modo a libertar o sujeito de

condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação (Saul, 2000, p. 61).

A avaliação emancipatória de Saul tem a sua construção inspirada em três vertentes: O primeiro grande momento de descrição da realidade consiste, além de descrevê-la, em compreendê-la. O segundo momento, a crítica da realidade, caracteriza-se pela tomada de consciência e explicitação das defasagens, desajustes e contradições existentes. O terceiro, criação coletiva, significou a geração de propostas alternativas para o programa de pós-graduação, visando a transformação do curso de Pós-graduação. Pela descrição desses três momentos, foi possível, para Saul, transformar o paradigma em ato.

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que a avaliação emancipatória solidifica saberes, libertando os sujeitos das amarras convencionais. Este tipo de avaliação está apoiado na colaboração, no compromisso, na democracia e na vontade sincera de transformar uma realidade, com base em sua análise e crítica.

A partir das concepções de Freire e Saul, propusemo-nos a reler modelos avaliativos porque pretendíamos vivenciar uma experiência de avaliação emancipatória. A prática fluiu com a própria experiência, envolvendo os alunos e professores, adequando os nossos propósitos a um nível de eficácia e eficiência em constante evolução e transformação da realidade.

5. Perspectivas de uma proposta da avaliação emancipatória

Propomo-nos a vivenciar uma avaliação emancipatória, não como expectativa, mas como perspectiva, por entendermos que falar de avaliação é uma prática comum, o desafio que nos im-

podemos é: vivê-la sem reducionismos e condicionamentos deterministas.

Para exorcizar a relação autoritária e arbitrária de poder na avaliação, propõe-se um novo paradigma para a avaliação escolar, entendido como possibilidade de compreensão do processo cumulativo de produção do conhecimento em nível de teoria, pelo engajamento alicerçado num projeto pedagógico de mutação da própria prática.

Na educação superior, os futuros professores, hoje alunos de Pedagogia, têm novas preocupações, o que requer novas funções; o desempenho de novos fazeres com abertura para a criação, nos quais a fantasia possa dar vazão à criatividade e inventividade do aluno, para que ele possa encontrar uma porta aberta para o mundo.

A intenção é reconstruir, repensar, elaborar uma proposta de avaliação que impeça a mutilação de mentes sadias, diluindo, assim, os reducionismos, os simplismos, as fragmentações. Isso, com certeza, é inovar e inovar é resistir à dominação. A resistência recria o desejo, e este produz artefatos, saberes, modos de ser e viver.

O avaliador-emancipador ativo, ao se relacionar, faz uso de suas experiências, conhecimentos e capacidades e captará os fatores pessoais e sociais que condicionam sua ação educacional.

Nossa perspectiva, para melhorar e humanizar as ações avalizadoras, é partir de um projeto de avaliação dinâmico que inclui, necessariamente, um novo currículo que capacite o educador a ver e ouvir, tornando-o capaz, também, de aprender para avaliar suas próprias ações, ou seja, avaliar emancipatóriamente e um luxo possível.

A releitura da história da avaliação, que acabo de efetuar, não me satisfaz porque não define por inteiro o conflito existente entre o pensamento pedagógico de vanguarda, no que concerne à avaliação, e o que a instituição escolar pode e quer fazer funci-

onar. Razão esta que me levou a viver, intensamente, com os acadêmicos de Pedagogia, um fazer-avaliar diferente, certamente, inovador.

6. Reconstruindo o fazer pedagógico na graduação: um caminho metodológico

Primeira vivência: elaboração de um artigo

Vislumbrando vivenciar uma proposta metodológica de avaliação da aprendizagem emancipatória, estudamos o texto “Notas sobre a história do currículo” e “O currículo como artefato social e cultural”, de Thomaz Tadeu da Silva. E relacionamos currículo e avaliação com o estudo do texto “Moldar a alma plástica da juventude”, de Norberto Dallabrida. Esta conexão com a avaliação da aprendizagem encaminhou a opção pelo estudo da obra “Avaliação da aprendizagem escolar”, de Cipriano Carlos Luckesi.

Luckesi sintetiza, em sua obra, pressupostos e conceitos de suas reflexões e formula epistemologias sobre a avaliação. Demonstra que a prática da avaliação da aprendizagem não se dá em separado do projeto pedagógico.

Os olhares dos quarenta e três estudantes da 7ª fase de Pedagogia, que participaram, debateram, exemplificaram e estabeleceram conexões com a cotidianidade, escreveram um artigo e evidenciaram a compreensão dos estudos propostos.

Nos artigos, de modo geral, os acadêmicos que já atuam como professores, outros, futuros-professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, assumem posturas que vêm se apoiando na possibilidade de romper com os critérios de premiação e classificação decorrentes do empenho individual do aprendiz, manifestas nas relações de poder e subordinação acentuadas pela seletividade escolar.

Nas análises efetuadas, investigamos três propósitos:

a) Quanto às características, observou-se que a preocupação dos futuros pedagogos centra-se nos conteúdos programáticos, desconsiderando a abrangência e a continuidade do processo de ensinar-aprender-avaliar emancipatório, isto é, tudo caminha na contramão, contra o acesso ao conhecimento, criando a ilusão do “sucesso escolar”.

Vejo-me, também, atingida e envolvida por essa trama. Confronto-me com a preocupação de desenvolver e cumprir o programa da disciplina, independentemente do processo e dos resultados da aprendizagem dos acadêmicos. Nossa preocupação reside em dar-se conta do desenvolvimento das atividades constantes do programa e respectivos planos de ensino, desconsiderando que o papel do professor é o de mediar as ações e o papel dos alunos é de aperfeiçoar o que recebe.

b) As causas antecedentes da mensagem evidenciam características lineares, unilaterais, estáticas, porque nos apoderamos dos conhecimentos dos outros;

c) Os efeitos das comunicações evidenciadas estão centrados no fato que, historicamente, temos assumido um currículo determinado em função de uma organização que visa à distribuição do tempo, os espaços organizados disciplinarmente, e materiais selecionados para atender aos interesses do professor e não do aluno.

Aqui, evidencia-se que o conhecimento é tratado, pelos alunos de Pedagogia e por nós, como algo pronto e acabado, como verdade soberana, sem considerar as variáveis antecedentes e processuais dos aprendizes.

O discurso já ensaia, de forma tímida, ingênua, insegura e pouco fundamentada, uma forma de comunicação que induz o leitor a pensar a possibilidade de elaboração e ou reelaboração dos conhecimentos, pois alguns estudantes crêem que os avanços e rupturas com a escola tradicional, com os paradigmas

dominantes são viáveis. Isto acontecia através da elaboração de uma proposta pedagógica construída no coletivo escolar que visse a contribuir para a compreensão do mundo, dos valores e traços de seus produtores e sua inserção num universo maior, isto é, no paradigma emergente. Também foram focalizados termos que significam desejos e necessidades de superação da mesmice para uma avaliação carregada de compromissos de mudança.

Os conteúdos de análise manifestos nos artigos, pelos acadêmicos, foram considerados na integralidade e tentamos ser, na medida do possível imparciais, embora tenhamos também procedido à análise de sentido “oculto” das mensagens, através da leitura de suas entrelinhas. Observamos que o conteúdo “latente” teve como parâmetro não só o contexto social e histórico, como também o conteúdo estudado em sala de aula e sob o qual foi produzido o artigo.

Pelos termos que mais comumente apareceram, evidencia-se a função reprodutora da escola. A questão prioritária fundamental está no centro e no interior da sala de aula, na relação professor-aluno. É na sala de aula que se define o tipo de relação que professores e alunos são capazes de estabelecer para traduzir as concepções de mundo, homem, sociedade, aluno, que estamos construindo.

Poucos são os acadêmicos e os acadêmicos-professores que apresentam em seus artigos - ou vêm elaborando e ou construindo - um processo de avaliação repensado no todo escolar, que garanta o acesso, a permanência e o avanço de todos os sujeitos aprendentes numa escola capaz de emancipar cada qual como cidadão livre. Deduz-se, daí, que há ainda um longo caminho a ser percorrido, por nós, com vistas à superação do paradigma dominante até a aceitação e vivência intensa de um saber-fazer-avaliar emancipatório.

Segunda vivência: elaboração de uma bula pedagógica

Desenvolvi a idéia de elaborar com os alunos, uma “bula pedagógica”, a partir da leitura de uma bula de remédio. Seria a possibilidade de formar acadêmicos, sujeitos capazes de firmar e afirmar uma prática educativa criativa, construída na cotidianidade da sala de aula, passando pelos mesmos itens de uma bula de remédio.

Para determinar o objeto de análise da “bula pedagógica”, foram lidas, debatidas e discutidas as viabilidades da Resolução 023/00, na qual o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina estabelece Diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional regular integrantes do Sistema Estadual de Educação. Deste estudo, originaram-se os textos denominados “bulas pedagógicas”. Com base nessa produção, dissertaremos sobre os tipos de avaliações desenvolvidas pelos pedagogos.

Em foco: a “bula pedagógica”

A principal preocupação consistia em evidenciar comportamentos pedagógicos passíveis de análise. Necessitava-se de dados reais. Ao analisar as respostas dos acadêmicos, de forma não-diretiva, nos conscientizamos que a análise, por si só, é insuficiente para explicar a realidade na qual estamos inseridos e os contextos nos quais os egressos do curso de Pedagogia se inserirão.

Analisamos um pequeno fragmento escrito “bula pedagógica”, que é parte da vivência realizada, e que possibilitará inferências sobre as concepções de nossa prática cotidiana. A análise das “bulas pedagógicas” deu-se a partir de três categorias de análise:

- a) em sua prática de sala de aula, desenvolve ações que evidenciam a avaliação emancipatória (favorável);
- b) no ir e vir pedagógico não se revela uma posição definida quanto à avaliação emancipatória (indiferente);
- c) no seu fazer pedagógico, evidencia conservadorismo e

dificuldade para romper com o velho (contrário à avaliação emancipatória).

No conteúdo manifesto das bulas, evidenciamos características pessoais e sociais ao longo da mensagem, bem como o nível cultural-pedagógico, a compreensão e o perfil ideológico dos acadêmicos. Cada bula contém uma grande quantidade de informações gerais sobre os produtores, seus interesses e expectativas.

Primeiro, efetuamos a verificação analítica do que está codificado, para depois decodificar cada passo da “bula pedagógica”, a fim de garantir a relevância do que está dito, pelos produtores, em relação ao que foi produzido na vivência anterior.

Os efeitos da mensagem podem ser constatados pela criação dos títulos da bula pedagógica: Aprender competências; Aprendi-ação; Aprevali (aprendizagem e avaliação); Aquideal (aquisição da escrita alfabética); Ato amoroso; Avaldizagem – genérico (avaliação x aprendizagem); Avaltória (avaliação emancipatória); Análise da aprendizagem; Avaliação, ensino e aprendizagem; Buscaprendi; Currículo, emancipação e ensino; Dediciação (Dedicação + avaliação); Dedicries (direitos e deveres da criança na escola); Edupopuação (educação popular e emancipação); Ensino-aprendizagem- emancipação-avaliação; Emancipação + avaliação + ensino; Escolino (escola e ensino); Leitorex; Prendival (aprendizagem=avaliação); Sinoçolaen (escola e ensino).

Analisando a “Bula pedagógica”

Inúmeras bulas de remédio foram consultadas pelos acadêmicos que optaram pelos seguintes itens: uso, prazo de validade, apresentação, composição, posologia, informações técnicas, informações ao aluno (paciente), indicação, precaução, super-dosagem, reações adversas, contra-indicações e notas importantes.

Para melhor analisar a bula pedagógica quanto às categorias,

fomos quantificando inicialmente os dados, não para apresentar a sua relevância, mas para subtrair os dados que certamente viabilizarão essa proposta de avaliação emancipatória.

O uso do remédio prescrito para a avaliação escolar promove modificações nos sujeitos, interfere na aprendizagem.

No item prazo de validade, a nova fórmula medicamentosa é recomendada como proposta contínua que dá voz às múltiplas relações que se estabelecem no âmbito escolar e possibilita a cada qual colocar-se como fazedor de sua própria história, o que implica em assumir uma concepção inovadora, um currículo entendido como artefato sócio-cultural. Pode-se deduzir, portanto, que não existe um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado. O princípio que deve ser observado é o respeito ao aluno em seu processo de desenvolvimento e modo de compreender as funções do que é proposto.

Quanto à apresentação da fórmula medicamentosa, a proposta consiste em um processo construtivo, coerente com a posição emancipatória, sem caracterizar a cultura da submissão.

As fórmulas medicamentosas, quanto à composição, apresentam-se voltadas para a formação humana, centradas na pessoa e comprometidas com o desafio da inclusão. São favoráveis ao desenvolvimento de uma metodologia da avaliação, capaz de contribuir para o desenvolvimento de consciência crítica, que favorece a compreensão do conjunto e reforça o compromisso de qualidade para com a educação e avaliação.

Na posologia, foram favoráveis à avaliação sistemática e a um fazer pedagógico permanente de organização do conhecimento e construção de um projeto pedagógico, pela administração de doses que contemplem as dimensões científicas e ético-culturais.

No item informações técnicas, foram favoráveis à avaliação de qualidade, compreendida como a função de alimentar, sustentar, nutrir e realimentar a intervenção pedagógica. Ao fazer

uso da fórmula medicamentosa, com informações técnicas precisas, estaremos contribuindo para a melhoria do fazer pessoal e profissional do educando e do educador.

Nas informações ao aluno (paciente), acreditam que a tomada de consciência dos avaliadores só poderá ser eficaz mediante a compreensão aprofundada de que a avaliação está a serviço da aprendizagem, do conhecimento e do bem-estar da coletividade. Para que isso ocorra, é preciso que a leitura da vida de cada um preceda as avaliações, pois é através destas que buscamos, professores e alunos, a auto-realização. É necessário colocar a curiosidade científica como o centro das ações para pensar, criar, organizar e reorganizar soluções de integração e socialização dos sujeitos.

Na indicação medicamentosa, revelam-se favoráveis a uma avaliação ligada à eficiência e à eficácia. Já que não se pode negar que a avaliação é um recurso auxiliar no processo educativo e impulsionador da aprendizagem com significação, objetivando levar o aluno a tomar consciência do próprio processo de aprender e por ele avançar. Desta forma, o referencial teórico e o planejamento de ensino constituem-se nos pilares básicos para uma efetiva e eficaz avaliação da aprendizagem.

Ao avaliar, revelaram atitudes de precaução. Avaliar o processo de ensinar e de aprender com alternativas práticas, mescladas a metodologias eficientes, possibilita a ressignificação do aprendizado, proporcionando a satisfação do professor e do aluno.

Avaliar significa também uma tomada de decisão sobre um objeto e/ou sujeito, partindo de uma atitude moderada de acolhimento. Esta atitude permite-nos abrir o diálogo necessário na prática avaliativa, sem incorrer em superdosagem, uma dosagem avaliativa equilibrada geraria alternativas para o professor organizar o seu trabalho e através dele provocar mudanças nos sujeitos envolvidos na avaliação.

Pelos dados expressos no item reações adversas, os acadêmicos revelaram acreditar que a avaliação deve desencadear ações e provocar reações nos alunos, encorajando-os para resistir ao velho, pela incorporação de novos saberes.

No item contra-indicações, foram favoráveis a uma fórmula medicamentosa que prescreva uma postura avaliativa que se oponha ao simples ato de julgar para cumprir um preceito legal de entrega de notas em data preestabelecida.

Por ser a avaliação educacional uma prática valiosa para a interpretação e análise do desempenho do aluno, do professor e da situação do ensino, é que os acadêmicos recomendaram, no item notas importantes, uma avaliação que emancipe.

7. Resultados

Muitos acadêmicos apontaram questões didático-metodológicas e trabalhos práticos como necessários para avaliar conhecimentos, habilidades intelectuais, motoras e afetivas, e isto, com certeza, foi muito produtivo.

A avaliação não deve ser usada com outro objetivo que não o de aperfeiçoar o ensino e detectar as dificuldades e facilidades do aluno para compreender o processo de sua aprendizagem. No momento em que o professor analisa com seu aluno os objetivos não atingidos naquela avaliação, tendo como referencial os critérios preestabelecidos, podem ser detectados vários pontos [...] (Pinto, 2002, p. 102).

Constata-se que, apesar da diversificação e abrangência dos estudos que são proporcionados no dia-a-dia da sala de aula do curso de Pedagogia, muitos acadêmicos não atendem ao aspecto contínuo, gradual, cumulativo e emancipatório da avaliação. Há também os que avaliam (só) no final do processo ou em

momentos formais, não permitindo ao aluno redirecionar seus esforços para recuperar-se e retomar a aprendizagem.

As bulas criadas evidenciam denúncias quanto às injustiças sociais no que se refere à avaliação do processo de ensinar e de aprender e revelam inseguranças no sistema educacional, pois não temos garantias e não estamos imunes aos efeitos colaterais que a avaliação em forma de prova provoca na sociedade e na educação.

Para clarificar o proposto, e buscar alternativas de avaliação escolar que sedimentem as reflexões que fazemos neste trabalho de pesquisa e abrir caminhos em várias direções, tecemos considerações sobre os obstáculos e perspectivas da avaliação emancipatória através da realização de uma terceira vivência.

Terceira vivência: elaboração de um acróstico

Os fatos inquietantes que ocorreram em meu processo de escolarização interferem, ainda hoje, no meu desempenho docente no ensino superior. Assim como carrego minhas incertezas, percebo-as também muito fortes nos estudantes de Pedagogia. Para a superação desses medos e inseguranças, propusemos, reciprocamente, a vivenciar uma proposta de avaliação que nos possibilitasse libertação e emancipação.

Nesta vivência, o instrumento usado foi um “acróstico” formado a partir da expressão “avaliação emancipatória”. Essa atividade serviu como base para construção e reconstrução dos diversos tipos de avaliação. Este instrumento estabelece relação de força com a educação e respectivo modo de “ensinar e aprender” por envolver todos aqueles que efetivarão o processo de avaliação e farão, certamente, a evolução do ensino com base nas mais modernas teorias da educação.

O saber cotidiano - Inicialmente, levantamos necessidades a partir dos termos-problema apresentados no “acróstico” para, por eles revelar as teorias e modelos avaliativos que correspondem à prática cotidiana de cada acadêmico.

Muitos são os problemas e as dificuldades que desassossegam os educadores e fazem emergir a necessidade de repensar o ensinar-aprender-avaliar. Destacaremos alguns como parte da crítica da realidade, que é o segundo passo apontado por Ana Maria Saul para vivenciar uma proposta de avaliação emancipatória:

- ✓ Pouco diálogo entre educadores, avaliadores, coordenação das escolas e instituições;
- ✓ Avaliadores que desconsideram o pensar do aluno quanto aos métodos e técnicas empregadas no processo avaliativo, considerando-os incapazes de emitir pareceres;
- ✓ Inobservância às múltiplas sugestões que os professores apresentam para melhorar a qualidade do ensino e da avaliação;
- ✓ Projetos políticos-pedagógicos elaborados em linguagem pouco acessível, quando não em gabinete, dificultando sua absorção, análise e aplicação.

Estes e tantos outros problemas carecem de uma reflexão/consideração pelos que detêm o poder normatizador. Muitos são os problemas que requerem medidas mais rápidas e que independem de resoluções, pareceres e/ou decretos governamentais.

A relevância da análise do acróstico está no fato de que, através dos termos coletados, pode-se deduzir que procedimentos avaliativos, são utilizados hoje, os acadêmicos-professores. E, por eles, é possível inferir quanto às relações pedagógicas e avaliativas? O fazer cotidiano - O fazer cotidiano do professor-acadêmico de Pedagogia revela-se nos termos apresentados no "acróstico".

Tendo organizado os termos do acróstico de forma que possibilitasse a visualização do todo, foi possível reorganizá-los e identificar o contexto histórico em que foram empregados.

Algumas concepções apresentadas encontram-se vinculadas:

- ✓ Ao modelo de avaliação educacional de Tyler (1973), ou seja, pode ser a revelação de um processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais ocorrem.
- ✓ Ao modelo de avaliação de currículo apresentado por Stufflebean (1968), cujo enfoque principal é a tomada de decisão, por envolver a definição dos requisitos da avaliação para fornecer informações a quem toma decisões.
- ✓ As limitações e comparações do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados. Estes termos sugerem o modelo de avaliação de Scriven (1967), a principal contribuição deste autor está em delinear os tipos de avaliação.
- ✓ A uma compreensão da realidade e, por eles, é possível descrever e interpretar fenômenos. Sua limitação é da natureza subjetiva do método e a contribuição está em permitir o estudo do programa e seu funcionamento. Caracteriza-se na avaliação enquanto processo, é sensível aos problemas de adaptação. Esses termos reportam-nos ao modelo de avaliação, discutido por Hamilton e Parlett (1972).
- ✓ A identificação de pontos fortes e fracos dos alunos. Uma das implicações para um projeto de avaliação desta ordem é que permite a inclusão de métodos alternativos de natureza quantitativa e qualitativa. Permite a comunicação dos resultados de diferentes formas, traduzindo-se nos objetivos, conteúdos, métodos e controle da qualidade do produto, o que é apresentado por Stake (1967) como modelo de avaliação responsiva.
- ✓ A medir o grau de conhecimento do aluno e pelas suas respostas certas ou erradas chega-se a uma nota. Repre-

senta dizer que as avaliações quantitativas e qualitativas também se apresentam com força nos termos empregados pelos acadêmicos no acróstico.

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados (Saul, 2000, p. 44).

Torna-se complexo tentar classificar os termos que se inscrevem na vivência quanto às modalidades de avaliação. A literatura, na área, ainda é deficiente e fragmentada. Na ausência de um critério diferenciador, optamos por tratar das modalidades básicas, não obedecendo a nenhuma seqüência lógica, mas apenas tentando expor nossa percepção.

A avaliação diagnóstica (Hadji) é uma modalidade de avaliação pedagógica que permite um controle social maior, possibilitando a regulação do poder. Mas também exige uma definição prévia dos objetivos educacionais que os alunos poderão alcançar.

A avaliação somativa ou normativa, aplicada ao final do processo, classifica, segundo Bloom, o aluno com base em escores. É a modalidade mais adequada quando a competição e a comparação tornam-se fundamentais na educação.

A avaliação formativa identifica problemas de aprendizagem (durante) para corrigir distorções, e beneficia a todos. Essa forma de avaliação de caráter contínuo pode, também, significar um controle constante sobre os alunos. Por outro lado, possibilita a ruptura com a norma formal que rege a avaliação certificativa. Pode ser, também, um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente dê visibilidade à ação do professor. Está ancorada entre o pilar da regulação e o da emancipação.

A avaliação emancipatória visa contribuir para a promoção da aprendizagem dos saberes pela vivência de projetos educacionais de caráter democrático e científico. Visa subtrair o aprendiz de um estado de menoridade para um estado de reconstrução de saberes-fazer, rompendo com o tradicionalismo, ou seja, buscando, continuamente, o conhecimento para a construção de uma prática emancipatória.

Esses modelos de avaliação evidenciados nos acrósticos, para que possam estar adequados à realidade da vida do aluno, deverão ser repensados, pois as tendências pedagógicas expressas mereceriam um estudo mais apurado. Isto possibilitaria, inclusive, o envolvimento dos sujeitos, passando por constantes revisões, nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Nos acrósticos, observou-se uma dessintonia com a realidade, ou seja, um discurso teórico bonito que entra em conflito com uma prática esvaziada. “A recuperação da legitimidade da avaliação só pode ser levada a efeito com a avaliação dos avaliadores” (Romão, 2001, p.128).

Tentamos vivenciar uma proposta para refletir sobre a avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória que revelasse validade, confiabilidade e sistematização das informações coletadas, sem deixar de ser “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 2000, p.61) pelo emprego de uma metodologia adequada, conjugada à importância do conteúdo trabalhado e às necessidades existenciais dos sujeitos “aprendentes”.

Por fim, é necessário destacar que não é possível transitar da situação em que nos encontramos, de avaliadores radicais e quantitativistas para, como num passe de mágica, tornarmos-nos avaliadores capazes de ler criticamente a vida, a fim de sustentar a “aval-i-ação” emancipatória.

8. Refletindo sobre o processo avaliativo na disciplina: do pensar ao fazer

Por um longo período, fiquei lutando e relutando com os meus princípios formativos para, finalmente, resolver escrever um pouco sobre a minha prática como educadora no cotidiano da sala de aula, enfatizando mais especificamente o meu ato de avaliar os alunos de Pedagogia, na disciplina “Currículo e Avaliação da Aprendizagem”.

Raras têm sido as vezes em que tenho me permitido reler a minha prática para escrever tão claramente ou penetrar tão criticamente nela. Tomar essa decisão extrema é uma atitude íntima, é assumir uma postura frente ao mundo, é retratar a minha realidade e existência. É uma atitude de adentramento com a qual se pretende alcançar a razão de ser e fazer dos atos e fatos pedagógicos para torná-los mais clarificadores e, a partir de uma análise crítica da realidade, visar transformar a relação pesquisadora-acadêmicos, com o intuito de vivenciar uma proposta de avaliação de caráter emancipatório.

Temos relegado a último plano, como educadora e avaliadora, a condição de exercitar o poder, as ações e decisões para submeter o aluno a uma condição de sujeição ou coisificação. Por essa atitude comprometida, somos levados, ao início de cada semestre ou disciplina, a ler a vida dos alunos como ação que precede a “aval-i-ação”.

Na tentativa de buscar romper com as aparências enganosas que podem conduzir-nos a um ensinar e aprender distorcido da visão de mundo que pregamos, é que desencadeamos, com os alunos, um pensar reflexivo com sugestões de procedimentos capazes de responder às expectativas de cada um em particular e do grupo como um todo. Desejamos formar um grupo sólido de interação, de parceria no trabalho para transformar a realidade do ensinar pelo ensinar para o “ensinar a ensinar” e do

“aprender a aprender” e, por eles, “conhecer a conhecer” a avaliação emancipatória.

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo (Freire, 1977, p. 99).

O educador e avaliador que é capaz de criar, é capaz de revolucionar a sala de aula, criando um espaço importante para o aluno “expressar-se”, e não apenas executar o que o “dador” de aulas lhe impõe, embora a condição de fazedor seja muito cômoda para ambos, especialmente para o avaliador, que pelo exercício do poder e por prepotência, não se auto-exige competência.

Para elaborar uma leitura diagnóstica, organizamos a classe em pequenos grupos de alunos para uma breve discussão sobre a questão “Como somos avaliados no curso de Pedagogia?” Sabíamos que, se fosse solicitado o nosso fazer individual, prevaleceria o medo da avaliação do modelo tradicional e impotentes dados seriam ocultados. Por isso, fomos levados a propor uma atividade em que estivéssemos configurados num contexto maior. Temos consciência de que nenhum tema é o que parece na forma lingüística expressa: “Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral” (Freire, 1977, p.96).

Os alunos deveriam responder desenhando. Uma avaliação, quando bem estruturada e elaborada com o intuito de obter informações úteis para diagnosticar e avaliar o aprendizado dos

alunos colabora nos aspectos críticos. É frequente encontramos professores com posturas avaliativas convencionais. O que nos leva a afirmar que há necessidade urgente de mudanças pedagógicas de caráter inovador/reconstrutivo do fazer cotidiano.

Para cumprir a parte formal burocrática preconizada pela Universidade, com a preocupação de processar um mecanismo de avaliação formativa, também precisamos registrar a primeira nota. Com o artigo, desejávamos, fazer uma investigação das potencialidades e limites dos acadêmicos. Autoflagramo-nos. Inevitavelmente, classificamos os trabalhos. Por trás desta prática, denunciemos os ranços, os conservadorismos que carregamos em nossos fazeres e acentuamos as diferenças culturais, tal qual um dia conosco fizeram e, assim, tramamos relações que vão além da prática pedagógica de caráter avaliativo: vamos fazendo intervenções na vida dos sujeitos.

Passamos a assumir, inconscientemente, o papel de avaliador tradicional, classificador. Estabelecemos, como parâmetro, as seguintes notas: dez para os trabalhos muito bons, nove para os trabalhos bons e oito para os trabalhos razoáveis. Parti do pressuposto que assim enquadraria cada qual em conformidade com a sua real zona de desenvolvimento potencial. Ignorei, de certa forma, a proposta de avaliação emancipatória, por ter-me deixado levar pelos fazeres mecânicos de registrar uma nota.

A segunda nota foi atribuída pela construção da “bula pedagógica”.

Atribuí, igualmente, nota máxima para todos, acreditando que assim estaríamos caracterizando uma avaliação atitudinal, por entender que essa forma de avaliar possibilita uma ruptura com as normas formais que regem a avaliação de caráter certificativo.

Reconheço que este procedimento é extremamente confortável. Tenta-se fugir do olhar pan-óptico. Mas, valemo-nos de outros recursos para o bom adestramento, porque atribuímos tarefas em caráter de obrigatoriedade (ao invés de conscientização),

controlamos frequência, provocamos ações e reações desconectadas da vida do aluno.

Avaliar é preciso, mas quantificar é desnecessário no atual paradigma. A “bula pedagógica” proporcionou-nos a vivência de uma proposta de avaliação emancipatória que nos levou a uma espécie de “arqueologia” da consciência pelo esforço de refazer o caminho pelo qual a consciência emerge e é capaz de perceber a si mesma.

O registro da terceira nota deu-se a partir da criação do acróstico. Optei por uma auto-avaliação oral em sala de aula, por entender que, através dela, avaliamos os próprios objetivos. A auto-avaliação possibilita o estabelecimento da relação entre o que é ensinado, como é aprendido e o que era esperado. Essa forma de avaliar, de certa forma, contribui para a formação de cidadãos hipócritas, falseadores, que se tornam dependentes sociais.

As atividades práticas, por nós desencadeadas e aqui relatadas, deram lugar às tradicionais provas e testes, exigindo-nos ação-reflexão-ação-depuração e ação, ou seja, fazer e refazer continuamente. Essas atividades são mais difíceis para o avaliador, exigem-nos muito tempo, porém são enriquecedoras para ambos (professor e alunos).

Ao reler o nosso fazer pedagógico, sentimos o quanto estávamos anestesiados e condicionados a um fazer reprodutivista que inviabiliza e/ou obstaculiza a libertação de si e dos alunos. Nesse estágio anestésico, nenhum esforço reflexivo era executado para romper com a ideologia dominante a fim de perceber-se como ser reflexivo, ativo, criador e transformador do fazer-avaliar sobre si e sobre o mundo.

Querem a humanização dos homens, mas ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo,

temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados (Freire, 1977, p. 104).

Fomos, intensamente, lendo e vivendo práticas avaliativas reinventadas e recriadas porque fomos, no mesmo processo, percebendo os condicionamentos históricos que movem o ato de avaliar para produzir conhecimento. Também buscamos adentrar mais no conteúdo em estudo, valorizando outras dimensões e concepções para melhorar a nossa prática e a prática dos estudantes de Pedagogia.

Assumimos uma atitude de análise e crítica de uma dada realidade e da nossa existência e nos propusemos a viver ações, provocar reações, visando a “aval-i-ação” emancipatória, que é precedido pela leitura da VIDA.

9. Tecendo considerações e reconsiderações ...

Já dissemos que não tínhamos e não temos a pretensão de esgotar a temática em foco, até porque a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é o mais complexo processo pedagógico a ser estudado, amadurecido, vivenciado no coletivo escolar pelo reconsiderar dos fazeres convencionais, pelo assumir de posturas avaliativas formativas de caráter dialógico, construtivo e emancipatório, inscritos no projeto pedagógico da escola.

A avaliação não poderá mais ser encarada como uma forma quantitativa expressa em nota. Precisa ser MOVIMENTO pelo assumir de uma condição obrigatória de mudança de quem ensina, de quem aprende, de quem avalia, como aprende e como avalia, caracterizando-se um “ensinar a ensinar”, “aprender a aprender” para um “aval-i-ação” emancipatória.

Tendo refletido sobre avaliação enquanto coerção e punição, como aponta Foucault; avaliação enquanto análise, na perspecti-

va da pedagogia Freireana, que pensa, vive e propõe a avaliação como expressão da verdade, e também tendo estudado a avaliação emancipatória proposta por Ana Maria Saul, vivenciada no Programa de Pós-graduação da PUC de São Paulo, eu, enquanto educadora/pesquisadora, propus-me a vivenciar um processo de ensinar e aprender nas séries iniciais, a partir da prática de uma proposta de avaliação emancipatória com os acadêmicos de Pedagogia.

Fundamentalmente, interessou-nos resistir a um processo de avaliação como exercício de vigilância e punição. Sabíamos da conveniência de analisar o processo educativo e os seus resultados, ou seja, sabíamos que avaliar é preciso, mas precisávamos encontrar a estratégia de fazê-lo como instrumento afirmativo da capacidade que todos temos de pensar e repensar, mas extirpando o preconceito histórico do ato de julgar, premiar, castigar, punir e ou vigiar, que nada tem haver com a tarefa de educar.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios.** São Paulo: Ed. Imaginário, 2000.
- DÁMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas: Papirus, 1999.
- DEPRESBITERIS, Léa. **A avaliação educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto Cabral de

Mello Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes, et.al. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1999.

HOFFMANN, Jussara Marli Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudos: não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã, v. 2).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).

O IMPACTO DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO: MELHORIA OU DETURPAÇÃO DO FAZER DOCENTE?

Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane*

Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali**

1. Introdução

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática de seus professores, ou seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (entre outros exemplos, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Balzan, 1988; Cunha, 1989; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998).

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que o professor não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica –, são tão frequentes que parecem fazer

* Professora do programa de Pós-graduação da UNITRI-MG. E-mail para contato: grazielapp@yahoo.com.br

** Professora do programa de Pós-graduação da UNITRI-MG. E-mail para contato: egsara@uol.com.br

parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer instituição de ensino superior.

Apesar desta constatação, ou até mesmo por conta deste processo de naturalização da dificuldade, pouco ainda tem sido feito no sentido do aprimoramento da qualidade didática no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

Em trabalho anterior, Pachane (2003) buscou ressaltar a importância de que a formação dos professores universitários oferecesse a eles, de modo mais sistemático e efetivo, o preparo pedagógico necessário ao exercício da docência. Ao longo de sua análise demonstrou que, historicamente, o pedagógico tem sido negligenciado no âmbito da educação superior, cultivando-se a crença de que ao bom professor basta conhecer profundamente determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

A autora ressaltou, ainda, que a desvalorização do ensino culminou, no presente, com uma cultura de desprestígio do ensino de graduação, como se este se limitasse a mera reprodução do saber produzido por outros. Dessa maneira, os processos avaliativos, que buscam averiguar a eficiência do sistema, acabam por premiar a produção de conhecimentos – materializada na avaliação quantitativa das publicações, participações em eventos, orientações em âmbito de pós-graduação, etc. –, atribuindo pouco valor ao ensino de graduação.

Entre outros aspectos abordados naquele texto, a autora questiona se os processos avaliativos criados/implantados nos últimos anos tendem a promover a melhoria ou a deturpação do fazer docente. Tal questionamento constitui-se no fio condutor do presente estudo que procura aprofundar a discussão a respeito do impacto dos programas de avaliação na melhoria da qualidade do ensino de graduação, bem como sobre quais critérios deveriam ser levados em conta para a realização de uma efetiva avaliação da docência em nosso sistema de educação superior.

2. Avaliação da docência na educação superior brasileira: elementos para discussão

Como nos informa Masetto (1998, p. 11), no início da história da educação superior no Brasil, os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a serem tão bom profissionais quanto eles. Neste contexto, ressalta o autor, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou “*mostrar na prática como se faz*”, o que, como complementa, um profissional teria condições de fazer. Acreditava-se (como alguns ainda hoje defendem) que “*quem soubesse, saberia automaticamente ensinar*”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino (Masetto, 1998, p. 11).

Pressupunha-se, ainda, como menciona Gil (1990, p. 15), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam “estratégias” desenvolvidas de auto-didatismo e, por essa razão, não haveria necessidade de preocupação com a aprendizagem do aluno. Assim, reforçava-se a idéia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o empenho do estudante. Além disso, o ensino universitário estava voltado a uma elite que, como considera o autor, de uma maneira ou outra, conseguia superar as limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios ao final de seus estudos. De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto (1998, p. 12):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor

dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que dizia respeito ao curso de direito. Em seu parecer, datado de 1882, mencionava que havia necessidade de “*uma reforma completa dos métodos e dos mestres*” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29).

A preocupação com a necessidade da formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser encontrada em documentos que datam da década de 1930 (Berbel, 1994, p. 22; Marafon, 2001, p. 19). No entanto, foi somente a partir da década de 1950 que cursos desta natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos.

Essa tendência foi acentuada na década de 1960, tendo em vista a necessidade urgente de estudos pós-graduados no país, tanto para o treinamento do especialista altamente qualificado como para que a universidade brasileira conquistasse, através da pós-graduação, um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em centro criador de ciência e cultura, além de sua função formadora de profissionais.

Muito embora o incentivo à pós-graduação solucionasse o problema da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas nestes centros, o aspecto da docência continuava a ser negligenciado.

Na década de 70, a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa, sobrepôs-se ao ensino que, até o momento, definia a finalidade da universidade. Ocorre, então, uma mudança na identidade da universidade brasi-

leira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Após a aprovação da Lei 5.540/68, a universidade vai se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Separaram-se, assim, as universidades das demais Instituições de Ensino Superior, muitas das quais faculdades isoladas, geridas com recursos privados, e que observaram também grande ampliação após as reformas educacionais implantadas nas décadas de 1960 e 1970.

Com a implantação do modelo humboldtiano de universidade, que prioriza a pesquisa em detrimento da formação, e a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Embora atualmente se defenda que o ensino superior devesse ser pautado pela indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão, podemos observar que, de modo geral, apenas o primeiro desses componentes é privilegiado, seja na estrutura dos cursos oferecidos por diferentes instituições, seja no valor atribuído a cada uma das atividades nos processos de avaliação docente.

É possível observarmos, portanto, um “desencontro” no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois enquanto, por um lado, a maior parte das IES brasileiras voltam-se às atividades de ensino, mantendo-se ligadas ao paradigma napoleônico de universidade que prioriza a formação de profissionais, por outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica do professor,

ou seja, a titulação, o trabalho na pós-graduação, a condução de pesquisas, a participação em eventos científicos e a quantidade de publicações produzidas pelo pesquisador.

Os critérios de avaliação prendem-se a uma concepção de universidade mais próxima dos padrões da universidade humboldtiana, o que acaba por produzir a valorização da produção acadêmica em detrimento do ensino de graduação.

A esse respeito, podemos citar o *ranking* publicado pela Folha de S. Paulo no dia 12-09-1999 em que os nomes dos grandes pesquisadores (docentes universitários) brasileiros eram enaltecidos pela **quantidade** de vezes que seus trabalhos foram citados em publicações internacionais indexadas.

Na mesma edição do jornal em que o *ranking* foi publicado, Rubem Alves apresentou um texto intitulado “Professor não vale nada”, no qual critica justamente o descaso com a atividade docente. Segundo o autor:

O nome é ‘avaliação de docentes’. Docência é ensinar a pensar. Quem sabe pensar tem mais chances de sobreviver e de ter prazer. Contribuí para a qualidade de vida dos indivíduos e do país. Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, “publish or perish”, os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência. Ensinar não tem valor, não é coisa digna. Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar. Essa é a minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: professor não vale nada (Folha de São Paulo, 12/09/99).

Tal crítica é compartilhada por muitos professores universitários. Pimentel (1993), mencionando entrevistas feitas com pro-

fessores da Unicamp, ressalta que estes “são unânimes ao dizer que o sistema de promoção dos professores desvaloriza o ensino, valorizando apenas pesquisas, publicações. Chegam a afirmar que o ensino assim colocado compete negativamente com a pesquisa, roubando o pouco tempo de que dispõem” (p. 89).

Como mencionam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 123) a docência aparece como a “irmãzinha pobre” da universidade, frente à pesquisa que é uma atividade que oferece mais recompensas aos professores.

No mesmo processo, porém em sentido inverso, a prática corrente em instituições que privilegiam o ensino tende a enfatizar a reprodução de conhecimento, descaracterizando a componente de investigação que deveria estar presente para uma formação mais completa de seu alunado.

Esta situação gera um confronto em que ensino e pesquisa, ao invés de serem vistas como atividades que se articulam, tornam-se atividades concorrentes, não apenas no âmbito de um sistema de ensino superior composto por diferentes tipos de instituições, porém, dentro de uma mesma instituição universitária, no cotidiano de cada professor, que se vê dividido entre a docência e a pesquisa.

Como observa Fernandes (1998, p. 95-96), a cultura acadêmica é responsável, desde a seleção do professor, por ampliar esta situação de desprestígio do magistério superior. A autora lembra que a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso.

Atualmente, com a constante preocupação com a aferição da eficiência do sistema educativo, seja através *do sistema nacional de avaliação* ou através de *programas de avaliação institucional*, esta situação parece estar se diferenciando, porém este processo ain-

da apresenta limitações.

O **sistema nacional de avaliação**, através de processos elaborados por comissões de especialistas ou realizados através de indicadores como ENC (Exame Nacional de Cursos, o Provão), se propunha a desvelar as precariedades e os pontos positivos da área e acabavam por influenciar, direta ou indiretamente, o trabalho dos professores.

Como destaca Morosini (2000, p. 13), o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação e, embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, esta avaliação pode ser feita através de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária (Morosini, 2000, p. 19).

A autora compreende que haja uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que as avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na.

Não pretendemos, aqui, entrar no mérito da qualidade destas avaliações, nem de sua validade, o que demandaria um trabalho específico a esse respeito, visto que muitas críticas podem ser dirigidas a determinados procedimentos avaliativos, seja pela sua imposição, seja pelos métodos que adotam, seja pelos usos que deles são feitos. No entanto, algumas observações não podem deixar de ser feitas.

Ao buscarmos os dados disponíveis a respeito desse processo de avaliação, deparamo-nos com uma série de conceitos (ou notas) relativos à infra-estrutura das instituições, à titulação docente, às condições de oferta dos cursos e aos resultados obtidos pelas IES no Provão, dados, em sua totalidade, meramente quantitativos e, no caso do Provão, voltado a aferir a qualidade do produto final proporcionado pela formação universitária.

Pouco, ou nada, é encontrado a respeito do que ocorre durante o processo educativo. No caso específico do Provão, sen-

do realizado ao final do mesmo, em nada podia reverter, ou melhorar, a qualidade do ensino recebida pelos estudantes a ele submetidos.

Acreditamos, também, que é preciso cuidado ao interpretarmos a afirmação de Morosini (2000) sobre a “íntima relação entre desempenho didático do professor e o desempenho do aluno”. Podemos, em primeiro lugar, nos questionar se a conexão entre ensino e aprendizagem é tão direta assim. Dito de outra maneira: será que quando alguém ensina, necessariamente alguém aprende? Se a resposta a esta questão for negativa, onde estão os pontos deficitários, apenas no professor?

É evidente que quando um aluno não aprende, a responsabilidade nem sempre é do professor, ou somente dele, e isso não pode ser desconsiderado numa análise de dados fornecidos pelo Provão, por exemplo. Todavia, também não podemos desconsiderar que são inúmeras as situações de não-aprendizado que se caracterizam por uma falha na ação pedagógica do professor, que desconhece as peculiaridades do processo de aprendizagem dos discentes (Saravali, 2004). Se tal observação faz sentido para a educação básica, na qual pressupõe-se a formação pedagógica mínima de seus docentes, o que esperar da educação superior, uma vez que por *qualificação docente* entende-se apenas a obtenção dos títulos acadêmicos, cuja eficácia para melhoria da docência já foi questionada ao longo do presente trabalho?

A complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem é tão grande que Anastasiou e Alves (2003) chegaram a cunhar o termo *ensinagem* para definir uma situação de ensino na qual necessariamente ocorre a aprendizagem “...sendo a *parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação*” (p.15, grifo nosso).

Por outro lado, as propostas atuais de avaliação costumam

compreender tanto a pesquisa como a docência de modo simplista, tomando esta última como uma *"tarefa menor e simplesmente reprodutora, sem nenhum papel formador"* (Chauí, 2001, p. 148). A autora assevera, ainda, ser perfeitamente possível a um professor ser um pesquisador que prefere ver nas aulas o momento de publicação e da socialização de sua pesquisa, não tendo especial interesse em que a publicação assuma a forma de livros ou artigos; como é perfeitamente possível que um pesquisador considere que o público que pretende atingir ultrapassa o de seus estudantes e prefira a publicação de livros e artigos (p. 102).

Como nos alerta Dias Sobrinho (2002, p. 146) *"é diferente pensar ou fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação"*. Cada compreensão se traduz, segundo o autor, em diferenças fundamentais nos aspectos éticos, epistemológicos e metodológicos que balizam o direcionamento dos processos avaliativos, opções que nem sempre se deixam transparecer quando seus resultados vêm à público.

O autor acrescenta que os resultados das avaliações promovidas por instâncias do governo, cujo propósito era de controle e regulação, tinham como primeiros destinatários seus próprios promotores e que estes resultados eram também repassados aos consumidores dos serviços educacionais, em geral, tomados como clientes. Por serem publicados, oferecidos amplamente ao conhecimento da população, obedecendo a critérios de objetividade, simplicidade e comparabilidade, contando com ampla, porém não tão crítica, cooperação da mídia. Em suas palavras:

A divulgação pública dos resultados em moldes escalonados e comparativos é fundamental para incrementar os efeitos sociais da avaliação. De modo particular, a informação aberta ao público e devidamente trabalhada pela mídia permitiria o exercício esclarecido da escolha, tão importante para o mercado. Os rankings cum-

prem essa exigência de orientação para o mercado, de informação aos clientes, porém, não têm valor educativo. São elaborados para informação dos consumidores reais ou potenciais, e não para produzirem efeitos de transformação de caráter educativo. Organizam as imagens sociais e disso decorrem muitos efeitos, ligados às regras do mercado, ou do quase-mercado, e não aos princípios e valores da educação pública (Dias Sobrinho, 2002, p. 153-154).

Estas constatações, por um lado, nos levam a concluir que a interpretação desses dados e a sua transposição para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor são aspectos que requerem cuidado, pois a margem para equívocos é grande.

Por outro, em tempos em que a educação é tomada como mercadoria e questões de qualidade são constantemente abordadas em todos os meios, é inegável que os processos avaliativos terminem por impulsionar as IES a mudanças.

Cabe, então, questionar a que ações os resultados decorrentes desses procedimentos avaliativos de que vimos tratando podem levar. O que significaria, por exemplo, nestes moldes, melhorar a docência? Que critérios estão sendo utilizados para aferir a qualidade do ensino e do trabalho docente? Que critérios deveriam ser utilizados?

Neste contexto, a nova proposta de avaliação da educação superior brasileira, intitulada SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), traz algumas discussões e alternativas que podem garantir mudanças nos procedimentos tradicionais de avaliação¹.

¹ Informações complementares a respeito do SINAES e ENADE podem ser encontrados no site do INEP (www.inep.gov.br), ou na publicação elaborada pela Comissão Especial de Avaliação do INEP, intitulada SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira, publicada em setembro de 2003 numa parceria entre INEP, SESu e MEC.

Dentre os objetivos da nova proposta, podemos destacar o de conhecer os pontos fortes e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas. Por isso, é necessário submeter à análise a questão de como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, o destino profissional e social dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, a integração/desintegração entre teoria e prática, o que a instituição produz em face das necessidades sociais mais reclamadas em determinados momentos, etc.

O SINAES propõe-se a trabalhar a avaliação a partir de um tripé que une a avaliação do desempenho dos alunos (ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), a avaliação realizada por comissões externas e pelas comissões institucionais internas.

Ao instituir o ENADE, que avalia uma amostragem de alunos do primeiro e do último anos dos cursos, busca superar a visão distorcida muitas vezes provocada pelos resultados do Provão, procurando ponderar a variável condição de ingresso dos alunos a fim de determinar o conhecimento efetivamente agregado pelo aluno após sua entrada no ensino superior.

Dessa maneira, a proposta de cruzamento de dados aberta pelo SINAES pode contribuir para a identificação de problemas no âmbito do ensino, bem como a análise das possibilidades de intervenção, tais como formação pedagógica dos professores, adequação dos métodos, organização das salas, etc. Estes aspectos são bastante importantes e necessitam ser seriamente avaliados pelas comissões internas juntamente com as comissões externas, potencializando a retroalimentação do sistema, como proposto pelo SINAES.

Um dos aspectos mais enfatizados pelo SINAES refere-se ao papel a ser desempenhado pelas CPA (Comissões Próprias de Avaliação), conseqüentemente, ao fato de que as IES deverão proceder a um rigoroso sistema de auto-avaliação, buscando, além de avaliações meramente quantitativas, uma abordagem qualitativa do processo, objetivando a definição de carências e necessidades, numa proposta que demanda a participação bastante ativa dos alunos, opinando sobre questões pedagógicas e refletindo, sobretudo, a respeito do que ocorre em sala de aula.

Os programas de **avaliação institucional** até então realizados pelas IES têm conseguido repercutir em algumas melhorias no trabalho docente. Segundo Leite et al. (1998), as universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 1990, estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou de solução para os problemas detectados. Entre estes, destaca-se o da qualificação acadêmica e didática do docente, visto que “os processos avaliativos, via de regra, mostraram a ‘falta de didática’ do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios” (p. 39-40).

Os resultados destes processos institucionais, realizados localmente, não têm sido submetidos a ampla divulgação como os processos nacionais. No entanto, por serem procedimentos que dizem respeito às necessidades específicas de cada instituição, sua abrangência e sua significância podem ser maiores que a destes últimos.

Por permitirem a adoção de abordagens qualitativas, mesmo que integradas a procedimentos quantitativos e qualitativos, os programas de avaliação institucional podem abranger a análise da docência de modo mais complexo, incluindo indicativos que permitam a apreensão do ensino enquanto processo, e não apenas produto, assim como o posterior direcionamento de ações voltadas à melhoria do ensino.

Nesse sentido, o FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, após uma série de

discussões, elaborou um documento no qual considera que se faz necessário construir processos avaliativos que tenham presentes elementos que possam retratar aspectos didático-metodológicos, a compreensão do professor sobre o seu trabalho, a relação das disciplinas trabalhadas por ele com as demais do curso e objetivos do conteúdo eleito, entre outros (Rodrigues, 2002).

Assim, além de indicativos mais gerais, que dizem respeito à infra-estrutura, condições de oferta, gestão e corpo docente, o FORGRAD propõe que, ao se avaliar a qualidade do trabalho docente, sejam levados em conta, entre outros, os seguintes indicativos:

- ✓ Atitudes éticas;
- ✓ Capacidade de adaptação a mudanças;
- ✓ Capacidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal;
- ✓ Compatibilidade de formação com as atividades curriculares desenvolvidas;
- ✓ Criatividade;
- ✓ Dedicção;
- ✓ Efetividade do professor;
- ✓ Grau de compromisso com a IES;
- ✓ Habilidades didático-pedagógicas.
- ✓ Capacidade de negociação e organização didática;
- ✓ Integração graduação/pós-graduação;
- ✓ Manejo de informações;
- ✓ Participação em grupos de estudos e núcleos de pesquisa;
- ✓ Participação em programas sociais/comunitários;
- ✓ Políticas de admissão e seleção;
- ✓ Produção Acadêmica;
- ✓ Qualificação e experiência profissional;
- ✓ Resultados das avaliações (frequência, aproveitamento, auto-avaliação, avaliação docente e discente; atendimento extra-classe, relacionamento professor-aluno);

- ✓ Sólida formação científica na área específica/ pedagógica/ humanística e cultural;
- ✓ Titulação.

Também Chauí (2001, p. 148-150), ao tratar da necessidade de que a docência seja avaliada por critérios diferentes dos atuais, elabora uma lista com a sugestão de algumas questões que poderiam balizar a definição da qualidade da docência. Segundo a autora, para iniciar o debate, poderiam ser feitas as seguintes perguntas:

- 1) Os professores variam os conteúdos de seus cursos, preparam suas aulas, pesquisam para novos cursos, introduzem novas questões para os alunos, exigem pesquisa dos estudantes, transmitem os clássicos de sua área, as principais questões e impasses, as inovações mais significativas? Ou prevalecem rotina, repetição, pouca exigência para avaliação dos alunos, pouco conhecimento dos clássicos da área e dos principais problemas e inovações da área?
- 2) Os cursos são capazes de mesclar e equilibrar informação e formação? Os estudantes são iniciados, por meio do estilo de aula e do método de trabalho do professor, ao estilo acadêmico, ou não? Qual a bibliografia usada? Como o estudante é introduzido ao trabalho de campo e ao laboratório? Como o professor e os alunos enfrentam a precariedade do segundo grau quanto a informações e desconhecimento de línguas estrangeiras? Que tipos de trabalhos são exigidos dos alunos? Que condições de trabalho são dadas a docentes e estudantes pela universidade?
- 3) O que poderíamos considerar elementos indispensáveis da excelência do trabalho docente?

A seguir, a autora acrescenta que, entre outros aspectos, a docência excelente seria aquela que:

- a) inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área;
- b) varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo);
- c) inicia ao estilo e às técnicas próprios da área;
- d) informa e forma novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área;
- e) força os estudantes ao aprendizado de outras línguas e consegue que os departamentos de línguas lhes ofereçam cursos;
- f) luta por condições de infra-estrutura para os estudantes: biblioteca, laboratórios, computadores, instrumentos de precisão, veículos para trabalhos de campo etc.;
- g) exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças à correções, observações e sugestões do professor;
- h) o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente, auxiliarão o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão escolhida e que será exercida logo após a graduação – em suma, a docência forma novos docentes, incentiva novos pesquisadores e prepara profissionalmente para atividades não-acadêmicas (Chauí, 2001, p. 149-150).

A proposta do ForGrad, bem como a discussão proposta por Chauí, em nosso entender demonstram, por um lado, que um processo avaliativo voltado à melhoria da qualidade do ensino não pode ser realizado sem ter em conta que o fazer docente se constitui em uma atividade complexa, podendo, se realizado de modo equivocado, levar a resultados opostos ao pretendido.

Por outro, destacam a importância de que os professores e dirigentes universitários estejam cada vez mais preparados para

compreender de modo mais amplo e criterioso a docência no ensino superior; realizar processos avaliativos capazes de desvelar os pontos fortes e fracos do trabalho docente; interpretar corretamente os dados levantados a partir desses processos avaliativos e, a partir dos resultados obtidos, proceder às mudanças realmente necessárias no âmbito interno das IES e do sistema de educação superior, de modo geral.

3. Considerações finais

Ao longo do texto, procuramos mostrar que os programas de avaliação até o presente realizados nas IES brasileiras – a partir de quando começaram a ser realizados de modo mais sistemático –, tendem a se preocupar com aspectos quantitativos, enfatizando, no que diz respeito à qualidade docente, a titulação e a produção acadêmica dos professores. O “ensino”, por sua vez, tem sido geralmente avaliado por meio da “aprendizagem do aluno”, aferida através de exames como o Provão (ENC), uma maneira de avaliação bastante passível de equívocos, como anteriormente abordado.

Procuramos ressaltar, também, como estes resultados podem ser viesados, tanto por tratarem a docência de modo simplista (um problema dos instrumentos utilizados para a realização da avaliação), como por poderem sofrer distorções em sua interpretação (um problema relativo não somente aos responsáveis pelo processo avaliativo e divulgação de seus resultados, mas também aos usos que fazem desses resultados).

Consideramos, portanto, pertinente que haja uma preocupação em realizar avaliações diretas, ou o mais direto possível, do ensino, e apresentamos alguns itens que podem vir a balizar estes processos avaliativos, segundo propostas do ForGrad e de Marilena Chauí.

Por fim, destacamos a possibilidade de inovação aberta pela

proposta do SINAES e a necessidade de que, cada vez mais, os professores e dirigentes universitários estejam preparados para compreender a docência, realizar programas de avaliação pertinentes e fazer bom uso de seus resultados.

A partir do exposto ao longo do texto, e retomando nossa pergunta inicial, representada no título do artigo, podemos concluir que, ao incentivar a avaliação quantitativa da produção acadêmica como fator qualificador do docente; buscar aferir o ensino por meio de sua contrapartida (a “aprendizagem” dos alunos) através de exames como o Provão e ao utilizar os resultados obtidos com esses procedimentos para elaborar *rankings*,

com claros fins mercadológicos, o impacto dos programas de avaliação só podem ser no sentido de deturpação do fazer docente, servindo para que cada vez mais os professores se afastem de seus alunos, na necessidade de garantir a produção; para que cada vez mais “cursinhos” preparatórios para os exames sejam criados e cada vez mais as instituições de ponta (com *escores* altos e, portanto, direito a mais verbas) se distanciem das demais instituições.

Talvez, até aqui, nada de novo se apresente, seja por discussões e críticas já diversas vezes feitas nesse sentido, seja pela nossa própria vivência enquanto alunos e docentes. Talvez a contribuição do presente artigo, embora bastante modesta, possa estar em apontar alguns caminhos que permitam que os processos avaliativos sejam efetivamente utilizados para a melhoria do fazer docente. Entre estes caminhos, consideramos três primordiais: em primeiro lugar, uma nova compreensão da docência e dos aspectos que nela deveriam ser avaliados; em segundo, o melhor preparo dos envolvidos nos processos avaliativos e, em terceiro, porém não menos importante, um questionamento dos fins, ou dos usos, a serem feitos do resultado dessas avaliações.

Acreditamos que se os processos avaliativos estiverem focados nestes três aspectos, seus resultados possibilitariam a melhoria do fazer docente, minimizando o risco de deturpações.

Referências

- ALVES, Rubem. Professor não vale nada. São Paulo: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12/09/1999. Caderno Especial: Ranking da Ciência, p. 2.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessete (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos Cedes** (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación universitaria a debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior - realidade e significado**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- COMVEST. **Relatório de Avaliação PAEG-1996**. Campinas-SP: Unicamp: Coordenação de Pesquisa – Comvest, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.
- FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 95-112.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 39-56.
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior**. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

PACHANE, Graziela Giusti. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Globalização, Mercado de Trabalho e Educação**. Limeira: Instituto Superior de Ciências Aplicadas, 2002 (trabalho não publicado).

RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca (org.); Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2002**. Niterói: EdUFF, 2002.

SARAVALI, Eliane G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.5, n.2, p.23-41, jun. 2004.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Héctor Valdés Veloz*

1. Introducción

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del profesor” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores

* Pesquisador Titular do Instituto Central de Ciências Pedagógicas do Ministério de Educação de Cuba. E-mail para contato: hvaldes2001@yahoo.com.mx

educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de "proteger al docente", olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo.

La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

Es inaceptable la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión desfigurado de la profesionalización y formación de los docentes. De manera que resultaría sin sentido, apelar a un modelo coercitivo de evaluación profesoral, pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos.

Por su función social, los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad.

La evaluación necesita de la aportación crítica de todos los participantes del claustro y ha de configurarse desde un marco

dialogico y de rigurosidad que estructure mediante el análisis de contenido los criterios propuestos por la Administración.

Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella. La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover celos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

Ahora bien, sin lugar a dudas uno de los principales retos para evaluar el desempeño profesional del docente con objetividad, consiste en disponer de métodos e instrumentos verdaderamente pertinentes. El objetivo principal de este texto es analizar y debatir acerca de tales métodos e instrumentos.

2. Una definición teórica del concepto "evaluación del desempeño profesional del docente"

En la amplia literatura consultada sobre este tema no encontramos una definición clara y específica de este concepto, por esa razón nos dimos a la tarea de elaborar nuestra propia definición de este concepto central de la presente obra.

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con

el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

De la definición anterior se infiere que evaluar es proceder a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

Evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros.

La evaluación es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que tender y con los que contrastar la realidad evaluada, más esta constatación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación.

La definición anterior nos proporciona una clave para la determinación de las dimensiones que debe comprender la operacionalización de la variable "desempeño profesional del docente", y por lo tanto resulta muy útil para la construcción de una definición operacional del referido concepto.

3. Propuesta de un sistema de indicadores para evaluar la calidad del desempeño del docente

La propuesta que a continuación presentamos de operacionalización de la variable desempeño profesional del docente, se apoya fundamentalmente en las ideas del paradigma

histórico - cultural, aunque toma en cuenta las ideas que consideramos más positivas de otros paradigmas.

Es necesario que el sistema de evaluación, que empleemos se base en ítems específicos de conductas que la investigación ha descubierto, que correlacionen positivamente con productos de la enseñanza. Tal es el caso de los indicadores que proponemos a continuación:

4. Métodos para la evaluación del desempeño profesional del docente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Desempeño profesional del docente.	1. Capacidades pedagógicas.	1.1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad. 1.2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante. 1.3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal. 1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente - educativo. 1.5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula. 1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica. 1.7. Utilización de variedad de prácticas educativas. 1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos. 1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos. 1.10. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela. 1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.

	<p>1.12. Efectividad de su capacitación y autopreparación.</p> <p>1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.</p> <p>1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa.</p>
2. Emocionalidad	<p>2.1. Vocación pedagógica.</p> <p>2.2. Autoestima.</p> <p>2.3. Capacidad para actuar con justicia, y realismo.</p> <p>2.4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza.</p>
3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.	<p>3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</p> <p>3.2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.</p> <p>3.3. Cumplimiento de la normativa.</p> <p>3.4. Nivel profesional alcanzado.</p> <p>3.5. Implicación personal en la toma de decisiones de la institución.</p> <p>3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para su tarea en la institución.</p> <p>3.7. Nivel profesional alcanzado.</p>
4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres directivos, docentes y comunidad escolar en general.	<p>4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.</p> <p>4.2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos.</p> <p>4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.</p>
1.5. Resultados de su labor educativa.	<p>1.5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.</p>

4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.	<p>1.5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar.</p> <p>1.5.3. Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.</p>
---	---

A continuación mostramos los métodos cuya utilización consideramos necesaria y útil para evaluar de manera válida y confiable el desempeño profesional del maestro, así como las dimensiones sobre las que pueden informarse:

MÉTODO	DIMENSIONES QUE EVALUA
1. Observación de clases.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidades pedagógicas. ✓ Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos. ✓ Responsabilidad en el desempeño de sus funciones. ✓ Emocionalidad. ✓ Resultados de su labor educativa.
2. Encuesta de opiniones profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidades pedagógicas. ✓ Emocionalidad.
3. Pruebas objetivas estandarizadas y test sobre desarrollo humano.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resultados de su labor educativa.
4. Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
5. Test de conocimientos y ejercicios de rendimiento profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidades pedagógicas.

6. Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidades pedagógicas. ✓ Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
-------------------	---

Por la importancia que le concedemos a la observación de clases como necesaria actividad para evaluar el desempeño profesional del docente desarrollamos a continuación, en toda su extensión, nuestras ideas sobre este método de evaluación.

Desarrollamos también en este capítulo un epígrafe relacionado con cada uno de los principales métodos anteriormente referidos y finalmente desplegamos algunas ideas esenciales acerca de los métodos para la combinación de datos de evaluación procedentes de diferentes fuentes, por la complejidad que constituye el tránsito del análisis a la síntesis en todo proceso evaluativo.

5. La observación de clases

La evaluación del desempeño del docente, cualquiera que sea el método utilizado, es compleja y difícil. Existe una serie de enfoques, pero cada uno de ellos tiene sus pros y sus contras. En lo que parecen coincidir esos enfoques es en el hecho de que la omisión de la observación directa en la evaluación del desempeño del docente resulta impensable, pues ¿cómo puede evaluarse a los profesores sin ver a estos en acción? Sin embargo, las observaciones no deberían tener un papel tan predominante que por su presencia se ignoren aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables. Por esa razón para nosotros una evaluación ideal incorpora fuentes múltiples de datos sobre el desempeño de los profesores y sus consecuencias sobre los alumnos. Las entrevistas pre y posobservación pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las competencias necesarias en todo docente. Estas pueden

revelar los planes de un profesor, así como sus razones para enseñar como lo hace a un tipo determinado de alumnos. Además de las entrevistas, se pueden utilizar algunos instrumentos de "papel y lápiz" como los cuestionarios que exploran el comportamiento de determinadas variables relativas a la actuación del docente y su contexto institucional y aúlico, o incluso las pruebas para valorar el conocimiento que tienen sobre las diversas materias así como Pedagogía.

Las observaciones de clases pueden ser la pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes.

Resulta necesario precisar desde el inicio mismo de estas reflexiones que todo método de observación de clases debe estar acompañado de una concepción de lo que es la enseñanza y, específicamente, una concepción de lo que es una enseñanza buena o eficaz. Al analizar el uso de un proceso de evaluación tal como la observación sistemática, se encuentran de inmediato no solo problemas de método y procedimientos, sino la misma raíz del problema de definir la enseñanza en sí.

Ahora bien, los procedimientos no son neutros. O bien amplían o bien limitan las propias opiniones con respecto a la enseñanza y a determinados eventos pedagógicos. Las categorías incorporadas a un sistema de observación centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros. Es mejor reconocer explícitamente estas elecciones que pensar que se está siendo totalmente objetivo, científico o neutro al utilizar un procedimiento observacional sistemático. Al seleccionar y desarrollar un procedimiento observacional, se da una forma explícita a las asunciones y creencias sobre lo que constituye la enseñanza y se toman decisiones acerca de aquellos aspectos dignos de atención y escrutinio.

Existe un nexo bastante directo entre el rendimiento observable y la competencia subyacente. El uso de la observación

como un procedimiento de evaluación presume que las acciones didácticas observables proporcionan una base suficiente para juzgar el grado de idoneidad de un profesor incluso si se sostiene que la enseñanza no es solamente un conjunto de comportamientos o rendimientos observables.

La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño del docente. Su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias inobjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la sala de clase.

Esta modalidad de recolección de testimonios de la actuación del maestro ha tenido históricamente varios enfoques paradigmáticos. Uno de estos paradigmas es el **proceso-producto**, que se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje) (Shulman, 1990; Montern, 1990).

Otros de los paradigmas que han guiado el uso de este método es el **mediacional**. Este enfoque se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje y considera a la primera como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Luego aquí se considera que la eficacia del trabajo del docente se asocia a su capacidad para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos, elaborar estrategias para darle solución y contrastar su efectividad en la práctica (Schulman, 1975; Clark, 1976; Wagner, Elstein, 1977; Schaselson, 1979; entre otros).

Hacia fines de la década del 70 se desarrolla el denominado paradigma **ecológico** que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y por lo tanto utiliza esencialmente una metodología cualitativa en la medición de la efectividad del desempeño del maestro. Gibaja (1988-1991), re-

presentante de este paradigma, llega a plantear que lo que sucede en cada aula es un fenómeno único que puede entenderse solo bajo condiciones relativamente ideosincráticas.

La propuesta que estamos presentando aquí se adscribe fundamentalmente al paradigma **proceso-producto**. No obstante se asumen un conjunto de indicadores que se derivan de los otros paradigmas.

El uso de listas de comportamientos específicos es compatible con la idea de que la enseñanza consiste en ciertas clases de acciones pedagógicas, pero no es compatible con una visión de la enseñanza como la preparación de un medio en el que tenga lugar el aprendizaje del alumno. Sin embargo, a los efectos de completar información o verificar su validez sobre el desempeño docente, obtenida a través de otros procedimientos tales como entrevistas, cuestionarios, etc., las listas de comportamientos específicos pueden resultar muy útiles por su alto grado de concreción y por la factibilidad de su cuantificación e interpretación cualitativa.

Se puede hacer una distinción muy general entre las evaluaciones cuyo objetivo es llegar a una decisión relativa a empleo, certificación, permanencia o despido, promoción en la enseñanza, etc., y aquella utilizada esencialmente para el desarrollo del profesorado, para que tenga lugar una mejora permanente de la enseñanza y de la escuela. Las observaciones pueden ser especialmente adecuadas para propósitos llamados de "mejora", porque proporcionan una base de discusión sobre la enseñanza real que tiene lugar en cada aula en particular.

En términos generales, la observación es buena para considerar comportamientos o acciones, pero es una herramienta muy limitada para lograr comprender los pensamientos y sentimientos del sujeto observado. Así, si se desea saber cómo se comporta un docente con un grupo de alumnos durante una clase, la observación puede ser una buena forma de reunir información.

Por el contrario, si se quiere saber por qué se comportan los docentes de una manera determinada, la observación por sí sola sería una elección incompleta. También sería un procedimiento inadecuado si se quisiera saber cómo se siente un docente durante una clase.

Cuando se utiliza la observación, debe asumirse que la muestra de comportamiento obtenida indica competencia en dominios que no se han observado, que las pruebas con respecto a los mismos no es esencial para evaluar, o que las pruebas concernientes a competencias sin observar se obtendrán por otros medios.

Por lo tanto, debe tenerse muy en cuenta que la observación en el aula deja fuera pruebas sistemáticas directas sobre la planificación que hace el profesor de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos, y sus relaciones de trabajo con colegas, padres y miembros de la comunidad escolar.

6. Distintos sistemas de observación

La observación como método de evaluación del desempeño del docente, puede tomar formas muy diversas. En algunos de los países donde se realiza desde hace algún tiempo evaluación del profesorado, esta las llevaba a cabo el director o el supervisor basándose en una o más observaciones cortas durante las clases del profesor. Los procedimientos para la observación que utilizaban en la mayoría de ellos eran típicamente informales, no se requería de un formato especial. El observador reflexionaba sobre la que veía o bien emitía un juicio sobre el profesor, o bien sugería posibles mejoras pedagógicas.

Más recientemente se han instituido procedimientos que implican la observación sistemática de los profesores mediante la utilización de instrumentos específicos.

En la actualidad se utiliza un amplio abanico de instrumentos que incluyen listas de comportamientos, sistemas de categorías, informes escritos, resúmenes y sistemas de clasificación. Los procedimientos también varían con respecto al grado de inferencia que pueden requerir para categorizar los comportamientos observados.

Existen diferencias entre los métodos de observación abiertos y los métodos cerrados (Wright, 1969). En los sistemas abiertos se incluyen notas, narraciones, informes, así como películas o cintas de video. El informe de la observación contiene una descripción de una secuencia de comportamientos en lenguaje ordinario o en forma mecánicamente reproducible. Al tomar informes abiertos se hace un esfuerzo para describir plenamente "todo" el comportamiento que tiene lugar para evitar las interpretaciones o la selección.

Los sistemas abiertos se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el profesor o en una revisión realizada por los colegas.

Por el contrario, los sistemas cerrados ponen el énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento. Los sistemas cerrados incluyen sistemas de categorías y signos, así como listas de comportamientos y escalas de clasificación. El sistema de categorías típico contiene categorías mutuamente exclusivas y exhaustivas que son aplicadas a los comportamientos de interés. Cuando se utiliza un sistema de categorías, todos los comportamientos de relevancia observados se sitúan en una y sólo una categoría.

Un claro ejemplo de sistema de categorías es el utilizado por Good y Brophy (1987) para valorar la implicación del alumno en el trabajo asignado durante la clase. En su aplicación práctica, sugieren que todos los alumnos sean observados cada dos mi-

nutos y que su comportamiento se sitúe en una de cuatro categorías mutuamente exclusivas: claramente implicado en el trabajo asignado, no se puede decir, quizá pensando y sin trabajar.

Los sistemas de signos también contienen categorías de codificación predefinidas, pero mientras que las categorías son mutuamente exclusivas, no son exhaustivas. Sólo se registran comportamientos específicos seleccionados cuando se utiliza un sistema de signos; el observador ignora comportamientos que no encajen en ninguna categoría y que por tanto carecen de interés. Good y Brophy (1987) también proporcionan un ejemplo de sistema de signos. En este caso lo utilizan para constatar el tipo de preguntas realizada por el profesor durante la clase. Aquí las categorías utilizadas por ellos son: preguntas académicas sobre datos, académicas sobre opinión, y no – académicas. Nótese que algunas preguntas no se pueden acomodar en ninguna de estas categorías, por ejemplo aquellas que requieren aplicación, síntesis u otros procesos mentales que sean académicos pero que no se basen en los datos. La selección de categorías, como en este caso, es característica de un sistema de signos.

Por su parte, las listas de comportamientos son una forma común de observación cerrada que se utiliza en las evaluaciones de profesorado. Las listas de comportamientos están hechas de tal manera que el observador indica la presencia o ausencia de un comportamiento dado durante una clase o durante un intervalo de tiempo determinado de una clase.

Al contrario que muchos sistemas cerrados, especialmente las listas de comportamientos, los sistemas de clasificación representan un procedimiento de alta inferencia en que el evaluador emite juicios acerca del rendimiento del profesor. Las clasificaciones a veces se realizan después de llevar a cabo un registro sistemático de las observaciones abiertas así como después del uso de listas de comportamientos.

7. Estabilidad, generalización, fiabilidad y validez de los sistemas de observación

Del párrafo anterior se deduce que existen sistemas de observación de alta y de baja inferencia. La diferencia entre ambos está en la especificidad de las definiciones de comportamientos del sistema de observación. En los sistemas de baja inferencia se codifican comportamientos específicos y fácilmente identificados. Aquí las observaciones normalmente están dirigidas hacia la frecuencia de comportamientos pedagógicos. Consecuentemente, los observadores normalmente llegan a altos niveles de exactitud con los sistemas de baja inferencia a menos que se les pida que registren un número excesivo de comportamientos a intervalos cortos. Uno de los puntos fuertes de los sistemas de baja inferencia es su fiabilidad (la fiabilidad de la medida, tal y como aquí se utiliza, se refiere a la objetividad y grado en que se puede reproducir una observación en un momento dado. Si un procedimiento es fiable en este sentido, las frecuencias o las clasificaciones derivadas de una observación deberían ser muy parecidas si participa en la observación más de una persona).

El aspecto de la fiabilidad más afín a la coherencia, estabilidad o generalización representa la idea de que aparecerán clasificaciones y juicios similares cuando el mismo profesor sea observado en una serie de ocasiones.

Para tener un procedimiento de observación válido, tanto el instrumento en sí como el plan de muestra que se utilice deben reflejar adecuadamente la definición de enseñanza que utiliza el evaluador.

Hay una especie de pacto entre la validez y la fiabilidad a la hora de seleccionar un sistema de observación de alta o baja inferencia. Si se considera que la enseñanza es decididamente algo más que la suma de unas partes definibles, un sistema de baja inferencia, puede ser muy fiable, pero es con toda probabilidad

menos válido que un sistema de alta inferencia.

Ha habido, en mi opinión y la de muchos autores consultados, una desafortunada tendencia a preocuparse excesivamente de la fiabilidad y objetividad de los sistemas de observación de profesorado y a ocuparse insuficientemente de la validez y de las definiciones de lo que constituye la enseñanza.

Por todo lo anterior considero que la selección de un sistema de observación para este proyecto debería estar determinada por la coherencia entre la visión de la dirección general de escuelas de la provincia Buenos Aires sobre la enseñanza efectiva y la fidelidad con que el instrumento refleje dicha visión. Luego, soy de la opinión de que una combinación armónica y coherente de sistemas de alta y baja inferencia puede lograr altos índices de fiabilidad y validez. Por lo tanto, propongo concretamente utilizar un sistema de observación que conste de dos instrumentos utilizados en dos etapas sucesivamente: En la primera etapa se debe aplicar un sistema de observación abierto, específicamente un informe (sistema de alta inferencia), y en la segunda etapa, a partir del informe, se debe llenar una lista de comportamientos (sistema de baja inferencia).

8. Acerca de la muestra de clases a observar

En la práctica actual dos o tres observaciones de una hora de duración representan el máximo de tiempo que se le dedica a observar a un docente (Kowalski, 1978; Wise, 1984; Mc Laughlin y Pfeifer, 1988).

Bajo una perspectiva de medida tradicional es esperable que aumentar el número de observaciones incrementaría la constancia y la fiabilidad. Rowley (1978) demostró que más observaciones producen una fiabilidad más altas en algunas medidas de clase, especialmente cuando las circunstancias bajo las que se están realizando las observaciones son relativamente similares.

Este autor señala que un número mayor de observaciones de una menor duración pueden producir una mayor fiabilidad que observaciones más largas incluso aunque la cantidad de tiempo total sea igual en los dos casos. Se puede intuir que es mejor observar clases íntegras que partes de las mismas, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, las observaciones más cortas probablemente produzcan datos más fiables.

Para generalizar y encontrar validez y fiabilidad, habría que tomar muestras de diversos tipos de clases en una serie de asignaturas de las que imparte el docente en cuestión.

Cuando las observaciones se utilizan para mejorar la instrucción, la estabilidad y la posibilidad de generalizar pueden ser cuestiones de menos importancia. Un pequeño número de observaciones puede proporcionar sugerencias de gran utilidad, siempre y cuando se tenga claro que no se ha obtenido una visión completa de las capacidades y habilidades pedagógicas del profesor.

Un plan de muestra que tenga en cuenta una serie de observaciones seleccionadas para representar los contextos clave en los que trabaja el profesor constituye un enfoque, si bien caro, potencialmente deseable. Otra alternativa es centrar la atención en un pequeño número de los tipos de clase utilizados o de asignaturas enseñadas más frecuentemente. Una tercera estrategia seleccionaría el tipo de clase utilizado que fuera indicativo de las habilidades del profesor debido a su importancia. Cada uno de estos criterios muestrales tiene en cuenta las fuentes de variación principales de la práctica pedagógica y las acomoda de modos distintos pero plausibles.

En conclusión sugiero tratar de aproximarnos, hasta donde sea posible, a la primera de las estrategias descritas anteriormente, observándoles 4 clases a cada profesor de la muestra y tratando de que sean distintos tipos de clases.

9. Algunas consideraciones sobre procedimientos para la aplicación de un sistema de observación de clases

Al ejecutar un sistema de observación se presentan algunos problemas de tipo práctico. En primer lugar, es necesario decidir si se debe informar al profesor que será observado con antelación. A veces es una obligación contractual notificar previamente estas visitas, y en general parece deseable. Una observación planificada permite realizar una reunión previa a la observación con objeto de que evaluador y profesor discutan las características de la clase, así como los procedimientos de observación y las expectativas. Planificar las observaciones también permite que tenga lugar una selección más precisa del tipo de clases que se va a observar. En cambio, unas observaciones que no se han anunciado con antelación pueden detectar a aquellos profesores que no preparan sus clases o que no están motivados y quienes alteran su comportamiento habitual cuando saben que van a ser observados.

En segundo lugar, está la cuestión de si el docente a observar debería o no estar familiarizado de antemano con el instrumento de observación y con el modo en que se obtendrán las conclusiones. Para algunos dar esta información a los docentes que serán observados es como describir el contenido de un examen al sujeto al que se le va a aplicar. Sin embargo, no se dispone de datos basados en investigación alguna sobre esta cuestión, aunque hay pruebas anecdóticas de que algunos profesores tratan de tener comportamientos específicos cuando se utilizan listas de baja inferencia. En mi opinión, los profesores deberían conocer los estándares y las expectativas de la evaluación de la que serán objeto. Si el proceso en sí influye sobre el modo en que enseñe el profesor, entonces puede inferirse que se trata de un tipo de acción que, potencialmente, puede impulsar la mejora educativa. Considerar si dicha influencia es deseable o no es responsabilidad de las autoridades que demandan y dirigen

este proyecto.

Casi siempre es necesario que se mantenga una reunión después de la observación para discutir la misma y las conclusiones extraídas. Los profesores tienen derecho a saber cuándo se han sacado conclusiones acerca de su rendimiento, de qué tipo han sido estas, y según ello planificar sus objetivos de desarrollo profesional. Por supuesto, cuando las observaciones tienen lugar como un medio para compartir información y percepciones con los colegas, las discusiones posteriores a la observación son una parte natural del proceso.

En las condiciones de nuestro proyecto sugiero que sólo al final de las 4 observaciones se establezca con el docente en cuestión un diálogo abierto, franco y profesional sobre lo observado, donde no se discuta solamente sobre los aciertos y desaciertos de sus clases, sino también donde se les ponga ejemplo de la importancia de los datos recolectados como insumos para la toma de decisiones de política educativa que pudieran beneficiar su práctica. De esta manera se lograría disminuir un tanto la actitud de permanente sospecha y predisposición desfavorable que tienen algunos docentes sobre las acciones de evaluación de su desempeño.

10. Acerca de los evaluadores

El papel de evaluador lo desempeñan personas que por su trabajo dentro de su sistema escolar están supuestamente más capacitadas para ello. Dentro de los sistemas escolares estas personas suelen ser inspectores, directores, subdirectores, jefes de departamento o supervisores del currículo.

El propósito de una evaluación es relevante a la hora de decidir quién va a realizar las observaciones y quién va a extraer las conclusiones pertinentes. Son importantes, en todas las circunstancias, la objetividad y la equidad, y deben ponerse en práctica a través de

una conducta profesional y una formación adecuada.

Probablemente sea más fácil realizar el papel de evaluador por aquellas personas que enseñan los mismos cursos y las mismas materias que el sujeto evaluado. Esto implica que resulta conveniente y deseable incluir en los equipos de evaluadores a docentes sin cargos directivos que han acumulado gran experiencia en el ejercicio de la docencia en circunstancias similares a las del contexto de los profesores que serán evaluados.

Si la experiencia del evaluador es muy diferente de la del profesor objeto de la evaluación, entonces lo más probable es que sea necesario que disponga de una lista de comportamientos muy estructurada. Cuando el procedimiento de observación está muy definido, quizá tenga menos importancia disponer de un conocimiento previo de determinados tipos de enseñanza, aunque siga siendo importante tener un antecedente en el campo de la educación. No obstante, una experiencia similar mejorará la validez de una observación aún cuando se trabaje con un sistema de categorías cerradas.

La formación del observador se ve influenciada por el tipo específico de observación y el propósito de la misma. Una formación adecuada en el uso de métodos abiertos y cerrados puede con frecuencia llevarse a cabo mediante el uso de cintas de vídeo en vez de observaciones. No obstante, es importante que los observadores vayan a las aulas y realicen observaciones "en vivo", de modo que se puedan familiarizar con el proceso de centrar su atención sobre los sucesos relevantes en el contexto global de una clase. Las observaciones reales también proporcionan formación en lo que se refiere a su trato directo con los profesores, los estudiantes, y demás personal de la escuela.

Probablemente uno de los aspectos más difíciles de la formación del evaluador es la especificación de los medios por los cuales se van a traducir los datos de las observaciones a las conclusiones. En algunos casos, un estándar numérico sobre la

frecuencia de determinados comportamientos es satisfactorio y el procedimiento bastante mecánico. Sin embargo, otros procedimientos, por ejemplo los que requieren la formulación de recomendaciones para mejorar la enseñanza del profesor evaluado, demandan el ejercicio del juicio y la experiencia profesionales. Para aplicarlos se demanda experiencia y alto grado de inferencia por parte de los evaluadores.

11. La autoevaluación

¿Qué es la autoevaluación?

"La autoevaluación es "el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño" (Chiavenato Idalberto. Administración de recursos humanos, Brasil, 1998, pág. 328).

Entre los objetivos de este método de evaluación del desempeño del docente se pueden citar:

1. Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo.
2. Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor. Bolam (1988), Escudero (1992) y De Vicente (1993), han evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

La autoevaluación sitúa al propio docente en el principal protagonismo de la tarea evaluadora, mientras que la heteroevaluación se lleva a cabo por los directivos o por una comisión evaluadora que ellos presiden y que integran además a colegas, padres, etc. Según el énfasis que se de a una o a otra, se estimulará el protagonismo del profesorado o se ponderará el control externo de la acción docente.

La autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa, profundizando en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana.

El papel fundamental de la evaluación en la actualidad es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza examinando analíticamente el proceso docente educativo. Por esa razón es muy importante el uso de la autoevaluación en todo sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se desee implementar.

A continuación examinamos brevemente las técnicas que con mayor frecuencia se utilizan al aplicar este método:

11.1. Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio

Esta técnica implica la grabación de un episodio pedagógico para el propósito de la autoevaluación. Es el medio potencialmente más poderoso de autoevaluación, pues permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, por lo que algunos autores llaman a esta técnica "confrontación con uno mismo".

La técnica con frecuencia implica el uso de algún instrumento de observación dirigida que aclare qué es lo que se desea observar.

En numerosas investigaciones realizadas en E.U se ha encontrado que la retroalimentación proporcionada por cintas de vídeos es de gran utilidad para propiciar cambios a largo plazo en el desempeño del docente.

11.2. Hojas de autoclasificación

Una hoja de autoclasificación es un instrumento que requiere que el profesor se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma. La

escala puede ser numérica o categórica.

Generalmente estas hojas se utilizan en conjunción con otros tipos de técnicas de autoevaluación.

11.3. Informes elaborados por el propio profesor

Esta clase de informes son similares a las hojas de autoclasificación, en que son un instrumento escrito preparado por el profesor, pero difieren de estas últimas en el hecho de que estos informes normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la instrucción y educación que brinda a sus alumnos.

Los informes preparados por el propio profesor generalmente proporcionan información más extensiva que una escala de clasificación.

11.4. Materiales de autoestudio

Los materiales de autoestudio son algunos programas diseñados de tal manera que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos. Frecuentemente, estos materiales adoptan la forma de un texto de enseñanza programada.

11.5. Modelaje

El "modelaje" consiste en la observación de una enseñanza de alta calidad con el objetivo de imitarla. En este caso los profesores comparan su propio estilo de enseñanza y educación, y sus habilidades didácticas con las de uno o varios profesores expertos.

Sus observaciones pueden ser libres y poco estructuradas o pueden estar específicamente dirigidas hacia determinados aspectos del profesor modelo. La observación puede tomar la forma de varias clases reales del colega recomendado grabadas en vídeos u observadas directamente. También pueden realizarse observaciones de otras formas de organización del proceso

docente educativo.

11.6. Cuestionarios a alumnos y/o padres de familia

En este caso el profesor sólo o asistido por un experto construye cuestionarios destinados a alumnos y a padres de familia, donde de forma anónima, ellos evalúan la actuación educativa y didáctica del profesor. La tabulación e interpretación de los resultados por el propio docente, sin lugar a dudas le puede proporcionar una valiosa información a los efectos de repensar y remodelar su práctica educativa, en aras de alcanzar mejores resultados formativos e instructivos en sus alumnos.

En la práctica pocas veces se encuentran ejemplos de una técnica de autoevaluación que se utilice por sí sola. Lo más frecuente es encontrar combinaciones de técnicas de autoevaluación, así los puntos débiles de determinadas técnicas pueden equilibrarse con las fortalezas de otras.

Es importante precisar que el modelo de reflexión en la acción que hemos propugnado en esta obra, presupone que cada acción evaluativa que se ejerza sobre el docente, lo haga participe de sus resultados y, por lo tanto, de hecho todas las acciones evaluativas, contribuyen a la profundización y perfeccionamiento de la autoevaluación del docente, sobre todo si todas ellas le proporcionan insumos informativos objetivos y trascendentes.

11.7. El portafolio

Aquí entenderemos el término "portafolio" como un receptáculo, un archivo, un expediente donde se colocan, de manera ordenada, con arreglo a una guía preconcebida, documentos relativos a un grupo de actividades del profesor que sirven para testimoniar una parte de su desempeño profesional.

Lo más frecuente es encontrar en los portafolios documentos de tres tipos: los elaborados por el profesor, realizados por

el profesor y otros colegas y elaborados por los directivos.

Ahora bien, sin una tradición que les ayude a documentar su trabajo, se podría esperar que los profesores elaborasen unos portafolios como un ejercicio de acumulación de papeles y una pérdida de tiempo tanto para ellos como para las personas encargadas de revisarlos. Por esa razón, nosotros concebimos el portafolio como un simple "file", que documentan y controlan fundamentalmente los directivos (jefes de ciclos o departamentos, director, etc.), y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del trabajo del profesor y de las actividades de este que se quieran documentar.

A partir del modelo de evaluación del desempeño del docente que estamos proponiendo, nos parece conveniente sugerir los siguientes componentes estructurales para un portafolio:

- A. Asistencia y puntualidad al trabajo en general y a sus clases en particular.
- B. Planificación de clases y otros documentos presentados por él y analizados en colectivos de ciclo o departamento por sus colegas, así como los principales resultados del debate académico que se produzca.
- C. Cumplimiento de las normativas (código de ética pedagógica, estatutos o reglamento para los docentes, etc.).
- D. Interacción con los padres de sus alumnos y con miembros de la comunidad en general.
- E. Resultados de las comprobaciones de conocimientos y otras evaluaciones externas realizadas a sus alumnos por directivos de las escuelas y supervisores de los diferentes niveles de dirección del sistema educativo.

11.8. Ejercicios de rendimiento

Los ejercicios de rendimiento del profesor han sido creados para medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen

de vital importancia para que tenga lugar una buena enseñanza, pero que puede resultar muy difícil o imposible medir mediante la utilización de exámenes convencionales u otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Entre los ejercicios de rendimiento que se han desarrollado con éxito en diferentes países podemos citar:

1. Impartición de una clase por un docente a uno de sus grupos de alumnos o a un pequeño subgrupo, observada por sus colegas de ciclo o departamento.
2. Comentarios críticos de un profesor, sobre lo observado en una cinta de vídeo o en una clase observada directamente a un colega.
3. Dar respuestas a preguntas formuladas por alumnos por escrito, sobre la materia que él imparte, ante sus colegas.
4. Presentar la planeación de una clase que debe impartir en días próximos y argumentar el porqué de las actividades diseñadas.
5. Presentar la estrategia de trabajo educativo y psicológico para remodelar la actuación de alumnos "difíciles".
6. Crítica de materiales curriculares, etc.

Está claro que los ejercicios de rendimiento que requieren que se dé o se realice una crítica de una clase, están diseñados para someter a examen la habilidad global del profesor para preparar y dictar una clase, y requieren mucho más que la mera aplicación de capacidades concretas.

Ahora bien, resulta necesario tener presente que los ejercicios de rendimiento pueden mostrar lo que un profesor es capaz de hacer, pero no pueden revelar lo que normalmente hace. Para comprobar esto último hemos estado explicando, anteriormente, otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Los ejercicios de rendimiento ponderan el "saber cómo" sobre

el "saber qué". Por eso su inclusión en un sistema de evaluación del desempeño docente es muy importante.

11.9. Tests de desarrollo humano

Al hablar de desarrollo integral o formación humana se está haciendo referencia a un aspecto de lo humano de gran amplitud, que dificulta el distinguir todos los aspectos o variables que lo componen. Por eso lo primero es decidir qué explorar, lo cual no resulta tarea fácil. En tal sentido es conveniente concebir un conjunto de criterios que conduzcan la selección.

En nuestra opinión pueden resultar útiles, entre otros, los siguientes criterios:

1. Que resulten posible de explorar a través de instrumentos relativamente masivos.
2. Que presenten relación con el desarrollo de competencias en las áreas que el profesor a evaluar imparte, o que no resulten una transversalidad utópica e impracticable con éxito y naturalidad.
3. Que constituyan demandas de la sociedad a la escuela.
4. Que se relacionen con los procesos de toma de decisiones de los alumnos.

De este modo se pueden explorar aspectos o variables tales como el autoconcepto, la autorregulación, motivación y valores. Un alumno que confía en sus capacidades para aprender y para relacionarse con los demás (autoconcepto), que es capaz de desplegar esfuerzos y poner en práctica hábitos de aprendizaje efectivos (autorregulación), deseoso e interesado por aprender (motivación), que asume con responsabilidad sus compromisos y orienta su existencia hacia una relación armónica y cooperativa con su entorno (valores), tiene más probabilidades de lograr adecuados niveles de logros en sus aprendizajes y lo que es más

importante, transformarse en una persona con un desarrollo integral y pleno.

La evaluación de aspectos como los antes referidos, permite conocer rasgos de la personalidad del alumno que están en la base de los procesos de aprendizaje de las disciplinas, que sustentan el desarrollo de su formación humana y, sobre los que la escuela y en particular el docente tiene un rol importante que desempeñar.

De esta manera nos situamos ante una visión holística de la evaluación de los alumnos y de la evaluación del desempeño profesional del docente, lo que presupone un enfoque que busca apreciar todos los elementos que intervienen en un proceso, con una mirada que busca aprehender la totalidad. Esta visión concibe al proceso educativo como todo aquello que ocurre en la escuela y fuera de ella, y que influye en el desarrollo integral de los alumnos y de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El término "valor" está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente; de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras.

Todo valor tiene una polaridad, ya que puede ser positivo o negativo; es valor o antivalor (contravalor). Hay unos más estimables que otros, les otorgamos una jerarquía.

Los contenidos generales de todo diseño curricular moderno debieran incluir contenidos conceptuales (hechos, conceptos, principios); contenidos procedimentales (procedimientos) y contenidos actitudinales (actitudes, valores, normas). Estos últimos deben responder a problemas y realidades que están vivas en el ámbito social, que sus alumnos experimentan en su vivir cotidiano y que, por su importancia

existencial, en el presente y para el futuro, requieren y demandan un respuesta educativa.

El acto educativo debe ser considerado como una acción eminentemente humanizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar en los alumnos la interiorización y desarrollo de valores humanos.

Los valores se relacionan entre sí y unos hacen referencia a otros. Así por ejemplo si coincidimos en que la responsabilidad, la justicia, el amor y la autoestima son cuatro macrovalores, podemos encontrar que se relacionan con estos los siguientes:

Con **RESPONSABILIDAD**

- ✓ Criterio propio
- ✓ Esfuerzo
- ✓ Implicación
- ✓ Constancia
- ✓ Colaboración
- ✓ Respeto
- ✓ Gusto por el trabajo bien realizado
- ✓ Honradez

Con **JUSTICIA**

- ✓ Solidaridad
- ✓ Sinceridad
- ✓ Colaboración
- ✓ Respeto
- ✓ Crítica constructiva

Con **AMOR**

- ✓ No violencia
- ✓ Convivencia

- ✓ Amistad
- ✓ Tolerancia
- ✓ Implicación
- ✓ Colaboración
- ✓ Respeto
- ✓ Sinceridad
- ✓ Compañerismo

Con **AUTOESTIMA**

- ✓ Confianza en uno mismo
- ✓ Autonomía
- ✓ Criterio propio
- ✓ Respeto

Consideramos que es básico dentro de una formación o educación en valores construir criterios "prosociales". La "prosocialidad", que se define como la conducta que tiende a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que existe la previsión de una recompensa exterior (Roche, 1985).

En la formación de la prosocialidad inciden aspectos como los siguientes: ayuda física, servicio físico, compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, presencia positiva, escucha profunda, empatía y solidaridad.

Los sistemas valorativos de las personas cumplen, básicamente, las funciones siguientes:

Función valorativa: Frente a cada hecho, objeto o fenómeno de la vida, a las personas sólo le queda una alternativa, valorar, tomar una postura valorativa, juzgan la situación de alguna manera y el producto final se concreta en un juicio o valoración. Esta es pues la función fundamental del sistema valorativo, producir valoraciones éticas, estéticas, políticas, afectivas, etc.

Permitir optar: Ante los dilemas de la vida, son los sistemas

valorativos de las personas los que le permiten optar, elegir, una postura y consecuentemente una actuación.

Función prospectiva o proyectiva: Como afirma Miguel de Zubiría (33), "el ser humano no es un navegante sin rumbo". Durante la adolescencia y la primera fase de la adultez cada ser humano se formula un proyecto de vida. Este elige una carrera, un partido político, una pareja, una religión, etc. De esta manera compromete toda su existencia.

Las funciones de los sistemas valorativos antes descritas, sugieren la idea de que cuando exploramos el estado de los sistemas valorativos de los alumnos, captamos información acerca del desarrollo de tales funciones.

Los valores no son directamente observables, pero sí lo son las actitudes y el respeto a las normas, así como el esfuerzo para comprenderlos y defenderlos. Su evaluación debe ser diversa pues cada actitud pues cada actitud se puede estimar desde distintos puntos de vista y con diferentes procedimientos, tales como: la observación sistemática, la observación intergrupala de la cualidad, los cuestionarios, las escalas tipo Líker, los dilemas valorativos (tipo Kolhberg), los tests psicológicos objetivos, los tests proyectivos, la autoevaluación, etc.

Referencias

- AHUMADA, P. *Evaluación de la eficiencia docente*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- ARANCIBIA, V. *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Vol.3, N°2, 1994.
- ANDREWS, H. A. *Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation*. Stillwater, OK: New Forums Press, 1985.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. *Psicología educativa: un punto*

de vista cognitivo. México, Trillas, 1977.

AVENDAÑO OLIVERA, Rita M. Y Minujín, Alicia. **Metodología de los círculos ¿Cómo soy y cómo quiero ser?**, folleto, ICCP, octubre 1985.

BANKS, C.A.M. **The challenges of national standards in multicultural society**. Education Horizons, 75, 3: 126-132.

BLANCO, C., Ernesto y Di Vora, Mercedes. **Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo**. Ediciones publicitarias, Carabobo, Venezuela, 1992.

BOLÍVAR, A. **Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma**. Escuela Española, Madrid, 1993.

BOSELLO, A.P. **Escuela y valores**. CCS, Madrid, 1994.

BREZINKA, W. **¿Educación de los valores?**, en Revista de Ciencias de la Educación, num. 151, julio – septiembre, 1992.

BRONFERBRUNNER, V. **La ecología del desarrollo humano**. Paidós, 1979.

CARRERAS, LL y otros. **Cómo educar en Valores**. Editorial Narcea S.A, 6ª edición, 1998.

CASASSUS, Juan y Arancibia Violeta. **Claves para una Educación de Calidad**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997.

COLECTIVO DE AUTORES del Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. **Principales categorías de la Pedagogía como ciencia**, folleto, 1997.

COLECTIVO DE AUTORES, grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. **Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica**, 1998.

Colectivo de autores, grupo Pedagogía del ICCP. **Principales categorías de la Pedagogía como ciencia**, 1997.

COLL, C. **La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, en Psicología genética y aprendizajes escolares**: Madrid – Siglo XXI, 1983.

COLL, C.; Solé, Y. **Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica**. Cuadernos de Pedagogía, 1989.

COLL, C.; Colomina, R. **Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar**, 1999.

CRISTÁN GÓMEZ, D. “El educador y los valores sociales”, en revista Española de Pedagogía, núm. 175, enero – marzo, 1987, pp. 57 – 81.

DARLING – HAMMOND, L. **Teacher evaluation: A proposal**, The elementary School Journal. 1986.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. **Tratado de pedagogía Conceptual**, tomo 3. Formación de valores y actitudes: Un reto a las escuelas y actitudes. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Bogotá, Colombia, 1995.

DOMENECH, J. Y Enesco, I. “Educación en valores”, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 205, julio – agosto, 1992, pp. 56 – 58.

DWAYER, Carol. **Evaluación de los maestros**. Evaluación y Reforma educativa. Opiniones de política, PREAL, 1997.

EDWARDS, D.; Mucu, N. (1988). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona. Paidós/MEC.

ESCAMEZ, J. Y Martínez, B. “Cómo se aprenden los valores y actitudes”, en Aula en Innovación Educativa, núm. 16 – 17, julio – agosto, 1993.

GARCÍA RAMIS, Lisardo y otros. **Los retos del cambio educativo**. Editorial Pueblo y Educación, 1996.

GIBAJA, R.E. **Acerca del debate metodológico en la investigación educacional**. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 103 OEA, 1988.

GIBAJA, R. E. **La cultura de la escuela**. Buenos Aires, Aique, 1991.

GUZMÁN, Jesús Carlos y Hernández, Gerardo. **Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas**. CONALTE, UNAM, México, 1993.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards. Newbury park, Ca: Sage, 1988.

KRUTETSKI, V. A. **Psicología**. Vneshtorgizdat, Moscú, 1989.

LAFOURCADE, Pedro. **Calidad de la Educación**. Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y

- tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- LAFOURCADE, Pedro. **Calidad de la Educación**, Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- LENIN, Vladimir I. **Cuadernos Filosóficos**. Edit. Progreso, 1985.
- LENIN, Vladimir I. **Obras completas**, tomo 25. (En ruso).
- MARTÍ PÉREZ, José. **La Edad de Oro**. Edit. Cultural S.A, La Habana, 1959.
- PÉREZ, E. Y Miestre, V. “**La educación moral en los valores**”, en Cuadernos de trabajo social, núm. 6, 1993.
- PRETOVSKI, A.V. **Psicología General**. Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- PIAGET, J. **La equilibración de las estructuras cognitivas**. Problema central del desarrollo. Madrid. Siglo XXI, 1978.
- SANAVRIA, B. **El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes en Los contenidos de la Enseñanza**, 1992.
- SCHMELKES, Silvia. Documento 3. **Programa Evaluación de la Calidad de la Educación**. Cumbre Iberoamericana, 1997.
- TIANA FERRER, Alejandro. Cuadernos de Pedagogía, Nº 256, marzo de 1996, artículo: **Qué son y qué pretenden**.
- VALDÉS VELOZ, H. **Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria**. Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa. La Habana, 1995.
- _____ Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol.1. Mayo-Junio de 1997. Artículo: “De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación”, México.
- VIGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, Barcelona, Crítica, 1979.
- WEBSTER, WJ, Mendro, R. L., Y Almaguer, T.O. Effectiveness Indices: **The Major Component of an Equitable Accountability System**. Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRECISÕES CONCEITUAIS E FUNÇÕES

Orlando Fernández Aquino*

Roberto Valdés Puentes**

1. Introdução

A avaliação educacional não é tão velha como parece à primeira vista. É mais uma invenção tardia, se comparada com as origens da educação. Nasceu por volta do século XVII e se tornou indissociável do ensino de massa no século XIX, com o surgimento da escolaridade obrigatória. De lá para cá, passou a ser uma das maiores preocupações dentro dos conteúdos do sistema de ensino. Muito pedagogos do passado dedicaram a ela sua atenção: J. A Comenius, K. D. Ushinski, N. K. Krupskaja, Alfredo M. Aguayo e outros.

Na universidade brasileira, especificamente, a discussão sobre a necessidade da avaliação da aprendizagem do aluno é ainda mais recente. Foi depois da metade da década de 1970, segundo afirma Sousa (2002), que o tema da avaliação cobrou

*Professor Principal de História e Cultura do Centro Universitário de Sancti Spíritus, Cuba. E-mail para contato: angel@dpess.rimed.cu

**Professor de Didática do Mestrado em Educação do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, Uberlândia, MG. E-mail para contato: rpuentes@unitri.edu.br

força expressiva dentro dos círculos acadêmicos universitários, sobretudo, após alguns acontecimentos importantes, entre eles, a realização, na UNICAMP, do primeiro Seminário Internacional sobre Pesquisa Institucional e Avaliação em 1976; a instalação em 1985, por decisão do presidente da República, de um Grupo de Trabalho com a finalidade de propor ao governo central uma nova política para o ensino superior; a Constituição de 1988, que incorporou o princípio da autonomia das universidades e o da avaliação; a lei no. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que estabeleceu a exigência da realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior; e a realização do primeiro curso à distância de especialização sobre Avaliação, realizado pela cátedra Unesco de Educação à Distância da Universidade de Brasília, no período de 1997 a 1999 (Sousa, 2002).

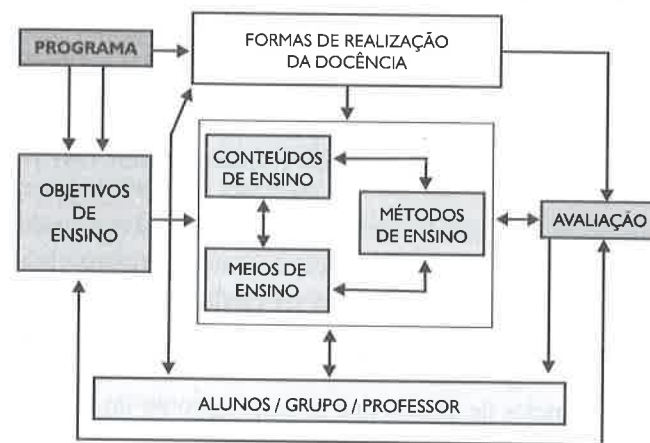
Durante esses anos todos, a avaliação da aprendizagem do aluno no ensino superior passou a ser objeto de constantes pesquisas e estudos (Dalbério, 1987; Demo, 1987, 1996 e 1999; Luckesi, 1994 e 1997; Amaral, 1994; Santa'anna, 1995; Vianna, 1997; Dey e Fenty, 1997; Hurtado e Navia, 1997; Stark, 1998; Feltran, 2002; Antunes, 2002; Masetto, 2003), principalmente, no que se refere ao diagnóstico, conceitos, princípios, processos, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Como é possível observar pela figura 1, a avaliação, junto com os objetivos, os conteúdos, os métodos, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os diretivos educacionais integram o sistema de componentes (pessoais e não pessoais) do processo de ensino-aprendizagem. O psicólogo espanhol Coll (2001), ainda que não se refira a todos, nem lhes dê os mesmos nomes, chama-lhos simplesmente de "componentes do currículo".

Uma concepção sistêmica do processo de ensino-aprendizagem nos obriga a ter em conta cada um destes componentes como parte essencial do mesmo, independentemente da inter-

relação dialética existente entre eles. Somente por razões metodológicas e de esclarecimento teórico é possível distinguir um componente dos demais, já que, na prática, o êxito do processo está determinado, em uma boa medida, pela correta integração e funcionalidade dos elementos mencionados.

Figura 1. Os componentes do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades. IPLAC. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. 1997, p. 6 (mimeo)

Para o tratamento particular da avaliação na educação superior é necessário fazer uma abstração da relação objetivo-conteúdo-avaliação. Como os objetivos se constituem no elemento principal, estes determinam o conteúdo¹ do processo de ensino-aprendiza-

¹Segundo nossa concepção, o conteúdo de ensino está integrado por três dimensões, a saber: os conhecimentos propriamente ditos (teóricos ou racionais: conceitos, categorias, princípios, hipóteses, leis da ciência; e empíricos ou sensoriais: características, formas, dimensões, estruturas, etc.); e metodológico ou processuais: processos, métodos, técnicas, procedimentos, etc.), as habilidades (gerais: intelectuais e docentes; e específicas: instrumentais, profissionais, etc.) e os valores (morais, estéticos, ideológicos e outros), que vão integrando a personalidade do aluno.

gem, à vez que se convertem nos indicadores ou parâmetros que devem reger a avaliação. A relação particular entre os objetivos e a avaliação tem sido sublinhada da seguinte forma:

Os objetivos oferecem um padrão pelo qual se estabelece se o processo de ensino e educação é realmente efetivo, ou não. Se os resultados deste processo (qualidade dos conhecimentos, nível de formação de habilidades e hábitos, alcance educativo) coincidem com o previsto nos objetivos, então, o processo é efetivo; se os resultados são inferiores aos que haviam sido fixado nos objetivos, o processo não é efetivo e se faz necessário buscar vias e procedimentos para elevar seus resultados (Castro, 1981, p. 15).

Por outro lado, os objetivos estabelecem os níveis de assimilação² que os alunos devem alcançar durante o processo de ensino-aprendizagem, os quais devem ser medidos com os diferentes instrumentos e formas de avaliação. Como se compreenderá, estes aspectos guardam também uma íntima relação com os métodos e meios de ensino que se empregam na docência para alcançar os objetivos estabelecidos. A materialização de todo este processo se carrega, como se sabe, através das diferentes formas de organização da atividade docente. O anterior mostra o caráter sistêmico e integrador do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de tratar a cada um de seus componentes sem perder de vista os demais.

O presente trabalho aborda a avaliação em toda sua complexidade, uma vez que tem o propósito de resenhar os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que, a nosso juízo, os

² Ainda que existam discrepâncias de critério sobre os níveis de assimilação, a maioria dos autores coincide em estabelecer três: reprodução, aplicação e criação. Primeiramente, o aluno repete os conhecimentos, habilidades e operações que lhe mostrou o docente ou que ele mesmo consultou na bibliografia; depois, é capaz de extrapolar os conhecimentos e habilidades a novas situações dadas. O nível de criação se assenta sobre os anteriores e o aluno é capaz de mostrar sua independência e capacidade criadora.

docentes da educação superior devem dominar sobre este componente, especialmente aquele que diz respeito às suas precisões conceituais e funções, para a correta aplicação do mesmo no desempenho de seu trabalho. Como dito antes, a abstração aqui do componente avaliação, obedece somente a razões didáticas.

2. Precisões conceituais

Um dos principais problemas de caráter teórico que dificulta hoje a compreensão a fundo da avaliação é a falta de unidade conceitual existente no tratamento do tema. Existem na literatura científica mais de cem definições diferentes de avaliação. Sant'anna (1995), por exemplo, cita uns oito tipos de definições distintas e oferece uma própria. Além disso, usam-se indiscriminadamente termos como *controle*, *avaliação*, *medição* e *comprovação* como sinônimos de avaliação, mas na realidade não o são. Aqui, as precisões terminológicas são tão importante, bem como em qualquer outro tema da ciência. Por esta razão, cabe ajustar esta terminologia.

A) *CONTROLE*: Este termo tem sido usado pela cibernética e a teoria da comunicação associado à necessidade de *retro-alimentação* existente em todos os processos comunicativos e sistemas cibernéticos. Na psicologia pedagógica, quem o acunhou foi o psicólogo russo P. Ya Galperin (1979) em sua *Teoria da formação por etapas das ações mentais*, ao considerar que toda ação intelectual se forma em três etapas: orientação, execução e controle. Isto, para nós, é ciência constituída na teoria da aprendizagem. Destas ciências, o termo passou à pedagogia, desde que vem considerando o ensino como um processo de direção da aprendizagem dos alunos. O conceito está associado à necessidade que experimenta o docente de ajudar o estu-

dante e de conhecer o grau de eficiência com que se desenvolve sua atividade cognitiva. Daí, podemos definir controle como a categoria mais geral, da qual se derivam outras como: *medição, comprovação e avaliação*. O controle parte da necessidade estrutural do processo de ensino – aprendizagem, o qual, na prática, assume forma de atividade que se executa em três momentos básicos: orientação, execução e controle. Isto está relacionado, além disso, com a função de direção que em tal processo desempenha o professor. O termo *controle*, segundo entendemos, está associado, na pedagogia, à necessidade que tem tanto o docente como o aluno de verificar, de maneira constante, a qualidade da marcha do processo ensino-aprendizagem. Esta verificação ou controle permite sua correção oportuna, mas **nem sempre há de derivar na avaliação da aprendizagem**.

Segundo afirmam Labarrere e Valdivia (2001), a essência do controle no ensino radica na necessidade que o aluno tem de ser ajudado durante o processo de aprendizagem e nem sempre expressa um tipo determinado de avaliação.

No processo de controle se produz uma constante comparação do que se planeja com seu cumprimento, por tal motivo, nem sempre tem que estar relacionado à expressão de uma avaliação, mas simplesmente pode-se manifestar mediante os conselhos que o professor oferece aos alunos, na indicação dos erros, nas proposições de revisar o trabalho realizado etc. (Labarrere e Valdivia, 2001, P. 123).

B) **COMPROVAÇÃO**: A comprovação também não é avaliação, mas parte importante da mesma. Comprovação é uma certificação, um exame, que normalmente realiza um corte para conhecer a marcha do processo avaliativo, o

qual transcende a relação aluno-professor. Como regra, é utilizado pelos diretores educacionais, conselhos de direção dos centros universitários, organismos governamentais, etc., para monitorar o desenvolvimento do processo docente educativo. No âmbito da sala de aula se realizam, por exemplo, os encontros comparativos, para verificar o grau em que certos estudantes têm vencido os conteúdos de determinados temas.

C) **MEDIÇÃO**: O termo *medição* está associado a outros como: *medida, exatidão e aproximação*, que, por sua vez, supõem a compilação de dados para posterior formação de um juízo. Para a ciência moderna, os dados obtidos por esta via podem ser tanto de caráter quantitativo como qualitativo, e se obtém através de instrumentos (questionários, provas) que contêm os indicadores ou parâmetros da medição. Mas medir não é avaliar, é também um aspecto da avaliação.

D) **AVALIÇÃO**: A avaliação supõe o estabelecimento de um juízo de valor, ou seja, uma valorização ou apreciação, que, ainda que parta dos dados colhidos na medição, não deixa de ter um pré-conceito subjetivo, já que depende do estímulo particular do docente que a aplica. Esta é expressa dependendo de um *código de avaliação*, que pode ser qualitativo ou quantitativo (A, B, C; 2, 3, 4, 5), a que comumente denominamos *notas*. Por este motivo, podemos concluir afirmando que *a avaliação é um juízo de valor que se estabelece a partir da interpretação da medição realizada*. São particularidades da avaliação seu *caráter sistemático* (realiza-se de maneira freqüente, parcial e final) e seu *caráter processual* (é um processo ininterrupto, que habitualmente se estende ao longo do semestre ou curso escolar). A

melhor avaliação é aquela que trata de cercar-se mais precisamente dos critérios de *objetividade*, reduzindo a margem de pré-conceitos subjetivos que contém toda valorização, ao mesmo tempo em que avalia tanto o sistema de conhecimento como as habilidades e valores formados pelos alunos.

3. Funções da avaliação

A avaliação tem sido sempre muito questionada, uma vez que mal utilizada pode ser desagradável, incômoda, classificatória e humilhante para o aluno, além de destruir suas expectativas e alargar ainda mais o enorme fosso social existente.

Ainda assim, a avaliação da aprendizagem é necessária no processo de ensino-aprendizagem se quisermos garantir ao aluno o direito de aprender. N. Yakoliev afirma:

Una tarea importante del maestro consiste en asegurar que los alumnos asimilen toda la materia prevista en el plan de enseñanza. De ello resulta que se haga necesario un control de los conocimientos (Yakoliev, 1978, p. 154).

Basta que seja concebida com sentido explicitamente pedagógico para que a avaliação deixe de ser intempestiva, desabrida e deseducada como costuma ser muitas vezes, e assuma o papel importante de: a) conhecer com a maior clareza possível se o aluno está ou não aprendendo, b) encontrar as razões pedagógicas e éticas para garantir a aprendizagem, c) saber a distância entre o lugar que o aluno ocupa num determinado momento e o lugar onde deveria estar, d) descobrir os possíveis motivos pelos quais o aluno não aprende, e) estabelecer uma estratégia didática mais adequada para que o aluno deixe a posição desfavorável em que se encontra e caminhe para outra muito mais favorável (Demo, 1999).

A maioria dos autores que abordam o tema de avaliação, discutem o assunto relacionado com suas funções (Hernández, 1998; Coll, 2001; Reyes; Pirol, 2001; Santa'anna, 2002; Antunes, 2002). Quase todos eles, por caminhos diferentes, coincidem em afirmar que na avaliação se integram, além das anteriores, as seguintes funções:

- 1) *Função instrutiva*: Através do processo avaliativo se consolidam, aprofundam e sistematizam os conhecimentos, habilidades e valores alcançados pelos alunos universitários. A avaliação lhes permite a localização do horizonte cognitivo e lhes proporciona habilidades de trabalho independente, uma vez que os prepara, em fases sucessivas, para a aquisição dos novos conteúdos da atividade docente. A (re)solução das falhas cometidas na avaliação facilita a eliminação dos erros conceituais e a retificação das habilidades instrumentais e mentais, assim como a complementação das noções de valor que possuem os alunos. Não há dúvidas de que a função instrutiva é uma das mais importantes da avaliação.

Tal como aponta Masetto (2003), a verdadeira avaliação é aquela que incentiva, motiva e propicia o processo de aprendizagem dos alunos, e não se conforma simplesmente com a identificação dos resultados por eles obtidos, de maneira que o elemento fundante da avaliação é a aprendizagem e a principal preocupação dos alunos deve ser aprender, quanto que os instrumentos utilizados pelos professores devem levar em conta esse processo. A avaliação, para que seja verdadeiramente instrutiva, deve acompanhar rigorosamente o sistema de atividades que são desenvolvidas durante o período letivo, dentro ou fora das aulas, e as técnicas avaliativas, afirma o próprio Masetto (...) *usadas para ajudar ao aluno a aprender e não apenas para classificá-lo em situação de aprovação e reprovação* (2003, p. 148).

- 2) *Função educativa*: A essência da função educativa da avaliação está, no fato que educa o sentido da responsabilidade do aluno, ou seja, o aluno tem as responsabilidades sociais, familiares e pessoais com sua principal atividade pública: o estudo. Os resultados da avaliação são considerados como uma espécie de ajuste de contas de sua atividade principal. Por outro lado, o processo avaliativo, quando está bem conduzido pelo docente, contribui para formar valores de honestidade, honra, esforço pessoal, consagração, solidariedade com os demais alunos, etc. A função educativa da avaliação alcança seu nível mais alto quando o aluno é capaz de auto-avaliar-se e modificar sua conduta pessoal. Através da função educativa, criam-se motivação e interesse para o estudo e consegue-se converter em prazer o que era considerado um dever.

A avaliação, ao mesmo tempo que deve propiciar a formação de conhecimentos, habilidades e hábitos, precisa favorecer também a transformação sistemática da personalidade do aluno, a través do estímulo do desenvolvimento de valores, qualidades e comportamentos humanos compatíveis com uma sociedade mais justa e humana. Por esse motivo, Pimienta (1997, p. 7), considera a avaliação como o *processo de análise das transformações sistemáticas da personalidade do aluno durante um ciclo de ensino, para seu aperfeiçoamento a partir de reajustes no trabalho pedagógico*.

- 3) *Função diagnóstica*: a avaliação tem a função de diagnóstico no sentido em que permite verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessárias para aprender algo novo (pré-requisitos) (Sant'anna, 2002, p. 39),³ obter informação sobre quais

³ A autora denomina esta função de *Diagnóstica objetiva*.

aspectos do conteúdo, das habilidades e dos valores estão sendo afetados; em que medidas se cumprem ou não os objetivos estabelecidos nos planos e programas de estudo; e que medidas devem tomadas para modificar a atuação do docente e a dos alunos. Neste sentido, a avaliação é um termômetro que indica a qualidade com que se está executando o processo. Em um primeiro momento, a função diagnóstica tem caráter descritivo das dificuldades da aprendizagem; logo identifica, discrimina e caracteriza as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem ou essas próprias dificuldades para uma prescrição; e depois se encaminha à transformação dessa realidade.

Esta função da avaliação pode ser considerada como o primeiro momento avaliatório do ensino, segundo Fernando Hernández e César Coll, chamado por eles de *avaliação inicial*. Além dos aspectos indicados anteriormente, pode servir também para que o professor se posicione diante do grupo para planejar melhor seu processo de ensino, recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos (Hernández, 1998, p. 94), decidir o nível de profundidade no qual devem ser abordados os novos elementos do conteúdo e as relações entre os mesmos e motivar no aluno para realizar novas aprendizagens na medida que permitem tomar consciência das lacunas, imprecisões e contradições de seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-las (Coll, 2001, p. 148)

- 4) *Função do desenvolvimento*: Esta função é a menos sugerida pela pedagogia. Estima-se que as provas e demais instrumentos avaliativos, além de controlar a aprendizagem e as habilidades do aluno, devem proporcionar o desenvolvimento de sua personalidade, estimulando o cultivo

da vontade, o pensamento independente, a atenção, a memória, a criatividade, a motivação, etc.; assim como habilidades para a comparação, a generalização e a reflexão crítica, entre outras. Pode assegurar-se que “uma avaliação é pedagogicamente adequada quando estimula o desenvolvimento posterior dos alunos, quando se converte em um elemento promotor deste” (Cuba. Mined, 1989, p. 297).

- 5) *Função de controle*: A etapa de controle do processo de ensino-aprendizagem universitário contém a avaliação como parte inerente da mesma. Não obstante, a função de controle da avaliação supera o trabalho do professor e do aluno, já que se empregam os dados da avaliação para a tomada de decisões por parte dos organismos do Estado. Os dados obtidos sobre a quantidade e qualidade do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e valores dos alunos, em uma dada etapa, oferecem informação suficiente para a tomada de decisões não só pelos diferentes níveis da gerência educacional. Como se compreende-rá, o tratamento - por estar separado de cada uma das funções da avaliação - responde somente a uma unidade metodológica, já que na prática todas interatuam em forma de sistema. A função de controle implica uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação (Hernández, 1998, p. 95).

Sant’anna (1995, p. 39), tem sintetizado a função de controle da avaliação a partir destes quatro aspectos fundamentais, muito próximos dos que se acabam de apontar anteriormente: a) informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão

sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; b) melhorar o ensino e aprendizagem; c) localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; d) propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.)

4. Participação dos alunos no processo avaliativo

A pedagogia atual considera que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. O primeiro – o controle – é uma das etapas estruturais do processo de ensinar e aprender, e muito relacionada com esta fase está a avaliação, enquanto componente não pessoal de tal processo. O caráter ativo e consciente do aluno no processo de ensino-aprendizagem tem também valor essencial para a proposta na prática da avaliação. A correta concepção do processo avaliativo supõe, em primeiro lugar, que o docente planeje previamente os objetivos desta e as diferentes formas em que a aplicará (sistemática, parcial, final). Do mesmo modo, tem de conceber o aluno como um elemento ativo de sua própria avaliação. A participação ativa dos alunos no processo avaliativo pode se dar de duas maneiras:

1. *Mediante o controle dos resultados*: Esta forma supõe que o professor ofereça os indicadores ou parâmetros, por meio dos quais se rege o controle da medição, e exponha o modelo correto da realização da tarefa avaliativa, para que os alunos realizem a autocorreção através dele. Por exemplo, em Gramática Espanhola pretende-se avaliar a estrutura básica da oração (sujeito – predicado), o núcleo de ambos e os complementos verbais. Os alunos realizam um exercício avaliativo escrito, onde analisam várias orações. Depois de realizado o exercício, o docente mostra as respostas corretas, o que serve de modelo aos es-

tudantes para a autocorreção. Desta forma, o aluno está controlando seus próprios resultados.

2. *Mediante o controle do processo:* Este tipo de procedimento é o que leva o aluno a verificar em que momento ou etapa do processo cometeu os erros. Para a aplicação desta forma de controle e avaliação é indispensável estabelecer com precisão aqueles indicadores ou parâmetros da tarefa, que são comuns para o professor e para o aluno. Servem de indicadores dos conceitos, conhecimentos, operações e habilidades necessários para empregar para chegar à solução. Na hora de efetuar a correção, o estudante não sabe o resultado, mas é obrigado a raciocinar como realizar a tarefa, que conceitos aplicar, que passos deve seguir. Esta forma é muito mais eficiente, pois o aluno descobre por si mesmo onde e por que cometeu o erro, alcançado, portanto, maior grau de consciência e de consolidação dos conhecimentos e habilidades. Retomemos o exemplo do parágrafo anterior. Na hora da correção, não lhes é mostrado o modelo das orações analisadas, o que os obriga a responder perguntas como estas: O que primeiro se busca quando se vai analisar sinteticamente uma oração? O que é sujeito da oração? Que pergunta é feita ao verbo para achar o sujeito? A que chamamos predicado da oração? Que é um complemento direto? Que pergunta se faz ao verbo para encontrar o complemento direto? E, assim, sucessivamente. Neste processo o aluno descobre o ponto exato onde cometeu os erros e evitará repeti-los. Por esta via, os alunos desenvolvem habilidades de autocorreção e auto-avaliação de seus resultados. Na medida em que coincidem as avaliações do professor com as dos alunos estaremos nos aproximando dos critérios de objetividade na avaliação, ao tempo que se

reduz ao preconceito da subjetividade.

Em todo este processo não se deve esquecer, além do mais, que conforme o docente estabelece valorizações sobre o aproveitamento e a personalidade dos alunos eles também as fazem sobre o desempenho profissional dos mesmos e estabelecem graus de preferência e juízos de valor sobre cada um dos professores com quem trabalham. Uma vez mais, a ética profissional é um fator - chave para o êxito pedagógico.

5. Considerações finais

O presente trabalho procura mostrar o valor essencial da avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem e suas relações sistêmicas com outros elementos que o integram, especialmente objetivos e conteúdos. A proximidade com a fase de controle do processo de avaliação lhe outorga uma complexidade teórica e metodológica especial, pois, por um lado, forma parte desta fase ou etapa, ainda que se identifique com ela; e por outro, como componente não pessoal do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação possui autonomia, funções e peculiaridades específicas.

Como se tem mostrado, o domínio conceitual e instrumental da avaliação, assim como o papel que lhe corresponde no processo de ensino-aprendizagem, é de incalculável valor didático para o desempenho profissional dos docentes do ensino universitário.

Como se pode apreciar, o esclarecimento das particularidades que definem a avaliação como componente do processo de ensino-apredizagem, e os conceitos com ela relacionados (controle, medição e comprovação), assim como a precisão de suas funções (instrutivas, educativas, diagnóstica e de desenvolvimento), têm a maior importância teórica e metodológica em uma adequada concepção da ciência didáctica.

Na mesma medida em que os docentes aumentem seu domínio conceitual e instrumental da avaliação, assim como do papel que a ela corresponde no desenvolvimento da personalidade do aluno, se elevará a eficiência e eficácia do desempenho profissional dos mesmos, o que se expressará no aumento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- AMARAL, A. Sistemas de avaliação. **Educação Brasileira**, v. 16 (32), Brasília: Crb, jan. /jul. 1994, pp. 221-232.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª. Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- AQUINO, Orlando Fernández. **El proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿rutina o ciencia?**. (Folleto inédito.)
- AQUINO, Orlando Fernández. **Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior**. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara. Cuba, 2002.
- BERMÚDEZ, Rogelio e RODRÍGUEZ, Marisela. **Teoría y metodología del aprendizaje**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
- CASTRO, Fidel. Discurso pronunciado en la graduación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Doménech". 7 de julio. 1981.
- COLL, César. **Psicología e Currículo**. 5ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- CUBA. Ministerio de Educación (MINED) (1989): **Pedagogía**. 2ª. Edição. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- CUBA. Ministerio de Educación (MINED). **Dirección del aprendizaje**. (Folleto.) Reunión preparatoria del curso escolar 2001-2002. La Habana, 2001.
- DAIBÉRIO, A. Avaliação: uma questão filosófica. **Revista Educação e Filosofia**, 1 (2), Uberlândia, jan./jun. 1987, pp. 81-83.

- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 3ª. Edição. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DEY, Eric L. e FENTY, J. M. Avaliação em educação superior: Técnicas e instrumentos de avaliação. In: SOUSA, E. C. B. M. DE (ORG). **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília: UnB, 1997.
- FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). **A avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2002.
- GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Editorial pueblo y Educación, 1986.
- GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales. In: **Temas de psicología**. La Habana: Editorial Orbe, 1979.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Arte Médica, 1998.
- HURTADO, Silvia e NAVIA, C. N. Avaliação dos estudantes universitários. In: SOUSA, E.C.B.M. de (org). **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Cátedra Unesco de Educação a Distância. Brasília: UnB, 1997.
- IPLAC. **Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades**. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. 2001, p. 6 (mimeo)
- LABARRERE REYES, Guillermina Labarrere; VALDIVIA PAIROL, Gladis E. **Pedagogia**. 2ª. Reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Editorial Summus, 2003.
- PIMIENTA, Orestes Castro. Evaluación en la escuela reduccionismo o desarrollo? La Habana, 1996.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SILVESTRE, Margarita; RIZO, Celia. Aprendizaje y diagnóstico. In: **Seminario nacional para el personal docente**. Universidad para todos, 2001. (Tabloide).

SOUSA, Eda C. B. Machado. Prefácio. In: FELTRAN, Regina C. de Santis. **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2002.

STARK, Joan S. Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: Perspectivas e modelos. In: SOUSA, E.C.B.M de (org.). **Avaliação em instituições de ensino superior**. Cátedra Unesco de Educação a Distância. Brasília: UnB, 1998.

VALDÉS, Héctor. Evaluación de la Calidad de la Educación. In: **Seminario nacional para el personal docente**. Universidad para todos, 2001 (Tabloide).

VIANNA, H. M. Avaliação educacional e seus instrumentos: Novos paradigmas. In: SOUSA, E.C.B.M. de (org.). **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília: UnB, 1997.

YAKOLIEV, Nikolai. **Metodología y técnica de la clase**. La Habana: Editora Pueblo y Educación, 1978.

ZILBERSTEIN, José et al. Aprendizaje y formación de valores. In: **Seminario nacional para el personal docente**. Universidad para todos, 2001. (Tabloide).

CALIDAD EDUCATIVA Y DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

José Zilberstein Toruncha*

1. Reflexiones acerca de la calidad de la educación: ¿estamos conformes con la calidad de la educación en la actualidad?

"La escuela que aprende es un organismo que se autodesarrolla, se autorevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona"

Holly

Muchos de los actuales debates en relación con la calidad de la educación que ofrecen las instituciones docentes a las alumnas y alumnos, se relacionan con la eficiencia con que se enseña, se les diagnóstica, caracteriza y evalúa.

En muchos de los países iberoamericanos existe inconformidad acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje de las alumnas y alumnos, lo que se evidencia en algunas de las razones que se expondrán a continuación.

Si bien en la década de los 70 la preocupación de los países

*Professor Auxiliar do Centro de Referência para a Educação de Avanzada (CREA) do Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría (CUJAE). E-mail para contato: jos_zilberstein@yahoo.com.br

función de ampliar la cobertura de los servicios educacionales, para lo cual se construyeron en la mayoría de nuestros países numerosas escuelas, tratando incluso de llevarlas a las zonas rurales, como por ejemplo el Modelo de Telesecundaria mexicana (Hernández, I, 2000) o las campañas de alfabetización, hoy según expresan las estadísticas, esto es sólo una realidad, en países de Europa, América del Norte (UNESCO 2000) y Cuba (UNESCO 1998).

En América Latina y el Caribe (sin incluir a Cuba), aunque las estadísticas plantean que "el 95 % de los niños de la región van a la escuela, las tasas de repetición y deserción escolar siguen siendo muy elevadas, en la región" 8 de cada 10 estudiantes repite algún grado en la primaria y el nivel de eficiencia en la secundaria básica, es en muchos casos, menor al 50 % (Zilberstein, 2000, p. 1).

Diferentes estudios describen las insuficiencias en el aprendizaje de las asignaturas de la escuela básica. Los resultados del TIMSS (1998) las señalan en las áreas de Matemáticas y Ciencias, evidenciando esa investigación que estos problemas no sólo atañen a los países menos favorecidos por el mercado globalizado neoliberal actual, como lo son las naciones de América Latina, sino que también afecta a los países industrializados. No siempre en todas las naciones se corresponden totalmente los resultados con los "gastos" realizados en la educación.

El Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1998), en el que participaron 13 países del área, reflejaron que existen "diferencias entre los países, tanto en los niveles de logros, como en la distribución de los rendimientos (...) Cuba se destaca significativamente entre los países de la Región" (UNESCO, 1998, p. 12).

Muchos de los actuales problemas en la calidad en la educación debemos relacionarlos con la situación económica a que han sometido las naciones industrializadas a las más desfavorecidas,

acrecentados en la última década con las actuales políticas neoliberales; por ejemplo, en América Latina y el Caribe, "uno de cada tres latinoamericanos vive en condiciones de extrema pobreza" (UNESCO, 2000, p. 1)

Las reducciones a los presupuestos nacionales destinados a los gastos en la educación están impactando desfavorablemente en el proceso y en los resultados de muchos sistemas educativos, por ejemplo en Haití "las clases están tan atestadas de alumnos, que sólo uno de cada cuatro puede sentarse" (UNESCO, 2000, p. 2) y más de las dos terceras partes de los niños no finalizan la primaria.

¿Cuántas inteligencias estamos perdiendo en nuestros países? ¿Cuántos talentos no se potencializan? ¿Cuántos de nuestros mejores hijos no pueden ni siquiera llegar a culminar los estudios primarios?

Si bien en todo el mundo en 1990, estaban escolarizados 559 millones de niños y hoy según datos de la UNESCO esa cifra aumentó a 681 millones (en 1998), se mantienen 113 millones sin escolarizar, de los cuales el 59 % son niñas y el 41 % niños. Si detallamos la cifra más actual, se aprecia que de esos 113 millones, "110 millones corresponden a los países en desarrollo y 3 millones en los países desarrollados y en transición" (UNESCO, 2000, p. 2).

Hoy en el mundo 875 millones de adultos no saben ni leer ni escribir. En América Latina, por ejemplo, en Uruguay el 96 % de los adultos leen, mientras que en Honduras sólo lo hace el 21 %.

"Educación para todos no significa forzosamente calidad para todos. Los países que han conseguido escolarizar a casi todos los niños en la enseñanza primaria, se percatan cada vez más de que es necesario lograr una educación de más calidad" (UNESCO, 2000, p. 2).

Por otra parte en investigaciones que hemos realizado se comprueba que en la escuela actual persisten elementos negativos de una enseñanza tradicional, caracterizada porque los docentes:

1. Enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos.
2. No siempre utilizan el diagnóstico con un enfoque integral, generalmente se centran en el resultado.
3. Centran en ellos la actividad y muchas veces se anticipan a los razonamientos de los alumnos, no propiciando la reflexión.
4. El contenido lo tratan sin llegar a los rasgos de esencia.
5. Su control atiende al resultado, no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad.
6. Centran el acto didáctico en lo instructivo por encima de lo educativo.

En muchos países de Latinoamérica, la Didáctica no aporta elementos suficientes para desarrollar la clase con una concepción sistémica, a partir de considerar principios generales. Algunos niegan el carácter científico de la Pedagogía y como tal de la Didáctica otros absolutizan sólo los métodos como los que resolverán el problema, y se niega toda posibilidad de establecer regularidades, leyes o principios que rijan el acto didáctico.

La falta de laboratorios y la insuficiente preparación de algunos docentes, hacen que en la escuela básica muchos contenidos se presenten sin un balance adecuado entre teoría y práctica, y descontextualizados de la vida cotidiana.

En otros casos, se trata de vincular la enseñanza al entorno, pero se hace referencia a este sin que adquiera un significado para el alumno. Se desaprovechan, en otros momentos, las potencialidades educativas que tienen los miembros de la comunidad en que se ubica la escuela.

No existe aún en el accionar práctico de muchos de los que orientan y supervisan al maestro, una concepción integradora en el control y asesoramiento con relación a la clase, lo que provoca que se mantenga el enfoque de "asignaturas aisladas". La

concepción de las relaciones intermaterias o interdisciplinarias queda a un nivel de declaratoria, ya que en incluso en aquellos países que han estado trabajando en los últimos años por declarar "ejes transversales del currículo", aún son insuficientes las estrategias investigadas para que puedan lograr su propósito.

Muchos de los elementos expuestos en párrafos anteriores son causa de que en los alumnos exista:

1. Una tendencia a reproducir conocimientos y a no razonar sus respuestas.
2. Poca transformación en el nivel de su pensamiento, que estén limitados en generalizar y aplicar los conocimientos (Silvestre 1994, Zilberstein 1997)
3. Limitada búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones, la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error
4. Poca posibilidad para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje, al predominar la "tendencia a la ejecución" (Labarrere, 1994).

Es interesante por lo que corroboran lo antes expuesto, retomar los criterios de S. Schemmelkes acerca de lo que ella denomina "algunos problemas que atentan contra la calidad de los aprendizajes y que están presentes en muchas de las escuelas que hemos conocido" (Schemmelkes, 1996, pp. 34-39): "la no inscripción, la deserción, la reprobación, el no aprendizaje, la equidad, el ambiente en el que ocurre el aprendizaje, la falta de disciplina, el tiempo real de enseñanza, los recursos para la enseñanza, las relaciones con la comunidad y las relaciones entre el personal de la escuela" (Schemmelkes, 1996, pp. 34-49).

La problemática analizada en párrafos anteriores también ha sido objeto de investigación por diferentes grupos de trabajo

del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, de Cuba, entre ellos el Proyecto TEDI (Silvestre, 1997) (Zilberstein, 1997) y más recientemente se estudia en un conjunto de Escuelas Preparatorias del Estado de México (Zilberstein, 1999).

Los resultados de las investigaciones nos llevan a plantear que estas dificultades impactan a gran parte de los centros educacionales iberoamericanos, lo que trae como consecuencia que el proceso de enseñanza aprendizaje en el área tenga ante sí los siguientes retos:

1. La escuela debe ser capaz de generar sus propias transformaciones, a partir de la implicación de todos los que intervienen en el acto educativo: alumnas y alumnos, docentes, directivos, familia y comunidad.
2. Cómo lograr el papel activo y consciente del alumno en su propio aprendizaje.
3. Cómo lograr el desarrollo del pensamiento de las alumnas y alumnos, atendiendo a los diferentes grados de desarrollo y propiciando el desarrollo potencial.
4. Cómo lograr que la tarea docente sea realmente desarrolladora.
5. Cómo atender a la dirección de la actividad cognoscitiva de las alumnas y alumnos en "ambientes favorables al aprendizaje".
6. ¿Se considera el aprendizaje sólo responsabilidad de la escuela o se vincula a la familia al trabajo que la institución docente realiza en este sentido?

2. Calidad educativa y diagnóstico

El término calidad proviene del Latín "qualis", que significa de qué clase, clase, tipo.

Se reporta en la literatura a la década de 1960, como en la

que se comienzan a desarrollar como tal investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación, las que llegaron a promover todo un "movimiento que posteriormente adquirió el nombre de eficacia escolar o escuelas eficaces" (Coleman, 1996), en contraposición al llamado Informe Coleman (Coleman, 1966), que con una posición pesimista del papel de la escuela, asumía que esta no influía prácticamente sobre el alumnos, una vez controladas sus características psicológicas y sociales, "su principal conclusión consistió en afirmar que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y las formas de utilizarlos, tienen un influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, aproximadamente un 10% de la varianza total de los factores que inciden en los resultados se podía atribuir a la influencia de la escuela" (Ipiña, 1994).

Las primeras investigaciones del movimiento de escuelas eficaces encontraron cinco factores, - probables indicadores -, que de un modo u otro influyen en el aumento de la calidad educativa, estos fueron: "un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del alumno" (Ipiña, 1994).

En los años 1970 la calidad de la educación se relacionó con la cobertura de los servicios educacionales y se pensó que ampliando las escuelas y el número de alumnos incorporados a estas, se estaba en presencia de un sistema educativo de calidad. En esa época el centro de atención lo ocuparon los resultados estadísticos, básicamente en cuanto al volumen de conocimientos que poseían los alumnos.

El predominio de investigaciones de corte positivista provocó que se sobredimensionara el valor de la información numérica, como por ejemplo las calificaciones, por lo que la evaluación de la calidad de la educación respondió a criterios fundamentalmente tecnocráticos, algo que desgraciadamente "arrastran" aún

algunos sistemas educativos y directivos educacionales.

Todo lo anterior ha provocado que hoy la evaluación de la calidad de la educación no goce de "buena imagen, esta bajo sospecha por la utilización que habitualmente se hace de ella (...) es preciso afirmar que las cosas no ocurren por comodidad sino que cualquier resultado es consecuencia de un proceso" (Gasanova, 1999, p. 59).

1. Algunas de las causas de que este enfoque tecnocrático de la evaluación no llegue a impactar a los centros docentes, son planteadas por M. A. Casanova (1999, p. 59);
2. "La investigación evaluativa y los centros docentes marchan por caminos paralelos;
3. La evaluación se sitúa en el momento final de las actuaciones;
4. La evaluación destaca lo negativo.
5. La evaluación homogeniza, no atiende a la diversidad.
6. Existe poca tradición evaluativa.

En la década de 1980 se incrementaron los estudios acerca de la calidad educativa, incorporando nuevos modelos estadísticos que permitieran profundizar en las valoraciones de los datos obtenidos, entre ellas se destacan los modelos jerárquicos.

América Latina estuvo necesitada durante muchos años de un sistema que permitiera evaluar la calidad de nuestros sistemas educativos. "En 1993, el Instituto para el Desarrollo Económico-IDE del Banco Mundial organizó un Seminario Latinoamericano para compartir las experiencias que se llevaban a cabo en relación con la ejecución de los Sistemas Nacionales de Evaluación la Calidad de la Educación (...) sólo se pudieron identificar cinco países, que en efecto, tenían cierta experiencia en la ejecución de un Sistema Nacional de Medición" (Rojas y Esquivel, 1998, p. 0).

Actualmente más de veinte países Latinoamericanos han

adoptado diferentes procedimientos que les permiten medir de modos diversos la calidad de la educación, aunque estos aún se concentran, en nuestra opinión en resultados cognitivos, en conocimientos de los alumnos, que se evalúan mediante pruebas, "creatividad, valores-actitudes (...) son áreas que hasta la fecha han recibido muy poca atención" (Rojas y Esquivel, 1998, p. 86).

A inicios de 1990, el panorama incluye una posición más realista "estamos intentando salir de un modelo puramente tecnológico de evaluación que se impuso en España en los años sesenta, estrictamente institucional, a un modelo (...) que intenta entender la evaluación como algo importante para el propio centro y donde es necesaria la responsabilidad compartida" (Laorden, 1999, p. 142).

Hoy diversas investigaciones han permitido elaborar "modelos comprensivos de eficacia escolar" (CIDE, 2000, p. 6), que asumen una visión sistémica de la escuela, teniendo en cuenta la información empírica acumulada y se planten posibles hipótesis que expliquen los resultados.

Merece la pena destacar los factores condicionantes de eficacia escolar reportados en investigaciones más recientes (Townsend, 1997; Sammons, 1998): "liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza intencional con un propósito definido, Altas expectativas, refuerzo positivo, seguimiento del progreso, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración hogar-escuela y escuela como organización para el aprendizaje".

Isao Amagi hace referencia a la necesidad de una "cultura de la escuela", en la cual el docente "difícilmente podrá impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los profesores" (Cobo, 1985, p. 358).

Nuestra experiencia nos dice que si los docentes están impli-

plicados y participan activamente en el diagnóstico de la escuela y en el suyo propio (autodiagnóstico), sin desconocer el papel de los evaluadores externos, se logra crear un "clima favorable" para la transformación, a partir de ubicar en el centro la evaluación de la calidad educativa, del proceso y el resultado para alcanzarla (García, 1996; Casanova, 1999; Zilberstein, 2000; Valle, 2000).

Medir la calidad educativa se "refiere cada vez menos a la memorización de hechos y datos, y más a la adquisición de destrezas de orden superior -la capacidad de analizar y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etc - y de comportamientos requeridos en el mundo entero - tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc." (Delannoy, 1998, p. 2-3).

En la actualidad algunos hablan de Calidad Total en Educación, entendida en términos de que "implica un cambio de mentalidad (...), una nueva forma de pensar y de adoptar modelos de comportamiento para desarrollar el trabajo propio, con la que se promueve la responsabilidad, el compromiso y la integración; se reconoce la capacidad de las personas para decidir lo más conveniente dentro de su área de trabajo; se acepta que el subordinado tenga poder de decisión; existe un trabajo de equipo hacia la mejora continua" (Cano, 1999, 291).

Esta corriente, aunque en el discurso parece hacer aportes al problema, consideramos debe ser valorada con sumo cuidado, por el enfoque tecnocrático que algunos de sus planteamientos encierran, al reducir que la calidad se refiere al uso eficiente de los recursos económicos, lo que haría peligrar muchos nobles intentos educativos, que a los efectos de los economistas no "son rentables".

Existe la opinión generalizada entre muchos docentes e investigadores cubanos (Valdés, 1999) y de otros países (Escámez, 1988; Cuttance, 1995), acerca de que para valorar la calidad de la educación se requiere tener en cuenta el proceso y el resultado, lo

que se opone a los que como Cobo (1985) asumen que "una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible" (Cobo, 1985, p. 358).

Para Cuttance (1995) "la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto) (Cano, 1999, p. 71).

"Calidad de la Educación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate" (Zilberstein y Veloz, 1999, p. 26).

Actualmente no se debe identificar la calidad sólo con la cantidad, es necesario valorar los procesos que se dan en el acto educativo; en este caso no sólo de lo instructivo, en términos de rendimiento, sino también el desarrollo de habilidades, capacidades, las motivaciones, los sentimientos que generan el proceso de enseñanza aprendizaje, los valores que se forman, para lo cual consideramos, se debe preparar a los docentes para que puedan diagnosticar su propia realidad educativa, en relación con los Sistemas Nacionales para el Control de la Calidad que se puedan crear en los diferentes países, si esto no se garantiza los esfuerzos y recursos no proporcionarán los resultados deseados.

La calidad debe verse desde una perspectiva multidimensional (Cano, 1999), para lo cual deberán llegarse a establecer los indicadores que permitan "medirla", a un nivel "macro" del sistema educativo (un país, provincia o municipio) y a nivel "micro" (de una escuela, de un salón de clases), somos partidarios que en este segundo nivel deben participar protagónicamente los docentes de las escuelas y sus directivos, para lo cual se deben capacitar convenientemente en los centros formadores de profesionales de la educación.

La calidad responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político, económico dado y se corresponde con la cultura acumulada en un país, la medición de la misma no puede alejarse de estos elementos. Medirla significa "medir" la cultura acumulada, en términos de: "conjunto de conocimientos, como patrimonio arqueológico, como producto de las industrias culturales, como modo de vida, como constructo interaccional" (Conferencia de Educadores Americanos, 1997, p. 21) y como producto material producido por el hombre.

"Desde el punto de vista metodológico resulta conveniente evidenciar que existe una estrecha relación entre la teoría curricular imperante en una sociedad determinada, consecuencia de la ideología predominante, las concepciones que se tienen sobre calidad de la educación y el modo en que se proyecta evaluar tal calidad. Esta relación nos permitirá encontrar un camino coherente que nos lleve a precisar cuáles son nuestras propias concepciones acerca de la evaluación de la calidad de la educación y consecuentemente delinear un sistema con estos fines" (Zilberstein y Veloz, 1999, p. 21).

El diagnóstico de la calidad educativa debe hacerse a partir de determinar los indicadores "macro" y "micro" que permitan evaluarla y estos deben estar al alcance de los docentes y cuando requiera el apoyo de fuentes externas para aplicarlos, debe ser capaz de interpretarlos. "Los indicadores de un centro educativo sólo pueden servir como parámetros individuales, útiles sólo para perfilar su evolución (...). Pero los perfiles de indicadores adquieren un nuevo valor y perspectiva cuando se trabaja sobre un conjunto de centros educativos, cosa que permite encontrar valores medios, máximos y desviaciones, dentro de un mismo indicador" (Cano, 1999, p. 240).

Muchos de los docentes en ejercicio, han recibido en su formación profesional muy pocos elementos que les permitan

medir de forma óptima la eficiencia de su labor educativa, predominando en muchos casos enfoques "academicistas", dirigidos sólo hacia lo cognoscitivo. Esto unido a que en América Latina existe un gran número de docentes sin formación pedagógica, traen como consecuencia que no siempre se "mida" eficazmente la calidad educacional, por parte de los protagonistas del acto educativo (Ver Desafío Escolar, Primera Edición Especial, 1998).

Algunos docentes identifican diagnóstico con evaluación mediante pruebas de conocimientos (lo centran en lo instructivo) o lo consideran como resultados o aplicación de un instrumento o en otros casos, se concentran en diagnosticar dificultades y no potencialidades (Zilberstein, 1998).

Asumimos que el desarrollo es producto de la actividad y la comunicación en un medio socio-histórico y cultural, en el que sin desconocer lo biológico, la interacción social es la determinante.

La enseñanza determina la calidad del aprendizaje y el diagnóstico en esta concepción deberá abarcar las diferentes áreas que intervienen en el aprendizaje y no sólo lo que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá "evaluar" toda la influencia sociocultural, "para estructurar un proceso de influencias educativas que optimicen el desarrollo, que lo estimule al nivel máximo posible" (Silveiro y Pérez, 1998, p. 2).

En la concepción que se asume, nos adscribimos a los planteamientos de otros autores (Silvestre, Rico, 1997) (Feuerstein, 1970), teniendo en cuenta que el diagnóstico se realice a partir de valorar la integralidad de las influencias que recibe el estudiante.

El diagnóstico deberá ser integral, de manera que incluya al alumno, el maestro, la institución escolar, la familia y la comunidad.

El diagnóstico es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que garantiza una atención diferenciada.

Todos los que intervienen de una forma u otra sobre la escuela (docentes, supervisores, dirigentes educacionales), deben partir para incidir en la misma, de diagnosticar lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea, dirigir científicamente la institución escolar y trazar un proyecto institucional acorde con la misma:

Todo diagnóstico debe permitir un desarrollo eficiente de la clase, como la célula básica del trabajo de la escuela, ya que es en la misma en la que se garantiza el éxito de todo proceso educativo con los estudiantes

A continuación se puntualizan algunos elementos esenciales que consideramos deben tenerse en cuenta en el diagnóstico del aprendizaje en la escuela desde una perspectiva desarrolladora:

1. El diagnóstico debe ser integral, incluir a los alumnos, los docentes, la institución escolar, la familia y la comunidad, teniendo en cuenta el contexto sociocultural concreto en que se desarrolla la educación en su sentido amplio.
2. El diagnóstico debe constituir un proceso evaluador de los resultados, a la vez que pronóstico de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada estudiante.

Diagnosticar la ZDP (Vigotski 1966) permite diseñar las influencias educativas, que se pueda planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas docentes, y de toda la "vida escolar" a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la "ayuda de los otros" -léase maestro, otros alumnos, familia, miembros de la comunidad.

El proceso de enseñanza aprendizaje es desarrollador siempre que integre las funciones instructiva, educativa y desarrolladora, para lo cual debe centrarse en la dirección científica de la actividad de los alumnos, teniendo en cuenta el diagnóstico del nivel de desarrollo alcanzado y sus potencialidades para lograrlo (Vigotski,

1988); que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza; que contribuya a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno "operar" con generalizaciones teóricas y aplicar el contenido a la práctica social; que conlleve a la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias que permitan regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

El diagnóstico nos garantiza evaluar el "potencial de aprendizaje" (Feuerstein) y si asumimos que existe la modificabilidad humana - no en función de absolutizar lo heredado, sino la interacción entre lo genético y lo social -, poder estructurar el aprendizaje de modo tal que conduzca al desarrollo de las alumnas y alumnos.

Existen diferentes modos de efectuar el diagnóstico. Para Feuerstein es muy eficaz la utilización de "mapas cognitivos", con "el objetivo de tener una mayor información del proceso que sigue el niño en la resolución de problemas" (Prieto, 1989, p. 20). Para los seguidores del enfoque Vigotskiano son muy comunes las tareas de aprendizaje, con diferentes grados de complejidad, que permitan "medir" el desarrollo actual y el desarrollo potencial.

1. Los instrumentos de diagnóstico pedagógico deben medir posibilidades y estilos de aprendizaje, entendiendo por estilo de aprendizaje aquella "manera individual" de apropiarse del contenido de enseñanza, que una adecuada enseñanza puede contribuir a perfeccionar.
2. El diagnóstico debe ser una actividad socializadora, en la que las personas que intervienen sean entes activos, que estén implicados en el mismo.

Se debe hacer consciente del diagnóstico a los implicados y potenciar sus posibilidades, propiciando su participación activa, consciente y reflexiva, bajo la dirección no impuesta.

"Si los resultados - léase del diagnóstico - no llegan de regreso a la escuela y si los docentes, padres de familia, administradores educativos y estudiantes no perciben que los resultados de la evaluación son tenidos en cuenta, el sistema pierde credibilidad" (Rojas y Esquivel, 1998, p. 88).

1. Las pruebas pedagógicas que se diseñen para "medir" conocimientos y habilidades deben ser objetivas por elementos del conocimiento
2. El diagnóstico debe tener en cuenta las dificultades y los aciertos, como potencialidad.
3. El diagnóstico debe ser potencializador. Deberá permitir diferenciar a los alumnos, no para "etiquetarlos", sino para proporcionar una enseñanza diferenciadora, estimuladora de las diferencias individuales.

El diagnóstico debe ser verdaderamente científico, con un conjunto de indicadores que permitan a los propios docentes y directivos realizar diagnósticos y caracterizaciones eficientes de las variables que influyen en el aprendizaje y la educación de sus propios alumnos.

3. ¿Qué elementos del trabajo cotidiano de los docentes pueden ser utilizados para diagnosticar a las alumnas y alumnos?

A veces los docentes no aprovechamos una gran parte de lo que hacemos cotidianamente en las clases, para llegar a diagnosticar a nuestras alumnas y alumnos, pensando que de lo cotidiano no podemos obtener conocimiento científico, cuando es todo lo contrario.

En el trabajo que cada día hace el maestro con sus alumnos, puede haber mucho de quehacer científico, del empeño que ponga en registrar lo que aprecia en cada uno de sus alumnos, con respecto, por ejemplo, a su manera de comportarse, de expresarse, de responder a las preguntas, de realizar los deberes escolares, se pueden obtener regularidades, precisar las causas, adoptar medidas, dirigir el aprendizaje de los alumnos atendiendo sus particularidades.

A continuación exponemos algunos de los métodos y procedimientos que hemos experimentado en escuelas secundarias básicas cubanas (Zilberstein, 1998) y en escuelas preparatorias del Estado de México (Zilberstein, 1999), que apreciamos no siempre son aplicados por los maestros y profesores, y que pueden tenerse en cuenta para utilizando la información que les ofrece el trabajo diario, conformar un diagnóstico más eficaz de sus alumnos:

3.1. Procedimiento para el control y valoración de la participación oral o escrita de las alumnas y alumnos:

Este procedimiento exige que el docente registre con cuidado las respuestas o solución de sus alumnos a las preguntas o actividades que realiza en el salón de clases. En este caso, se anotarán lo más fielmente posible las "respuestas orales de los alumnos", o se valorarán las respuestas a preguntas o actividades asignadas por escrito.

En la práctica no es posible registrar todas las participaciones orales, pero pudiera seleccionarse diariamente un determinado número y hacer la valoración de estas en un período concreto, por ejemplo una semana, un mes, un semestre.

Un modelo que hemos utilizado para resumir la información, es el siguiente:

ALUMNO	PREGUNTA Y/O ACTIVIDAD	RESPUESTAS	CALIDAD DE LA RESPUESTA
Silvia	Argumenta por qué se plantea que las plantas son imprescindibles para vida en el planeta.	Este planteamiento es correcto, ya que al ser organismos productores, elaboran sus alimentos, para lo cual toman del ambiente dióxido de carbono, agua, minerales y desprenden a la atmósfera dióxígeno, lo cual garantiza la vida otros seres vivos, además de que se alimentan de ellas; es por ello que se considera a las plantas el primer eslabón de las cadenas de alimentación.	BIEN
Pedro	Argumenta por qué se plantea que las plantas son imprescindibles para vida en el planeta.	Este planteamiento es correcto, ya que las plantas sirven de alimento a otros seres vivos, enriquecen la atmósfera.	REGULAR

La "medida de valor" para evaluar la calidad de las respuestas, pudiera ser:

Bien: El alumno se expresa con coherencia y fluidez, con ideas completas, demuestra dominio del tema, correspondencia de la respuesta con el nivel de asimilación del conocimiento exigido en la pregunta y/o actividad (denota que reproduce los conocimientos o habilidades, denota que aplica o traslada a una nueva situación los conocimientos o habilidades que exigen la tarea).

Regular: El alumno se expresa con coherencia, expresa ideas completas, pero no cumple con el nivel de asimilación exigido por la pregunta.

Mal: No se cumplen los elementos anteriores.

3.2. Procedimiento para valorar los cuadernos o libretas de notas de los estudiantes:

Algo negativo que hemos observado en clases, es que algunos docentes se limitan a revisar formalmente los cuadernos o libretas de notas de sus alumnos, otorgando sin un criterio determinado categorías a las "tareas para la casa", en otros casos, la revisión es más profunda, pero no sistemática.

Somos del criterio que un poderoso "instrumento para el diagnóstico" lo constituye el cuaderno de notas de los alumnos. Utilizando científicamente la información que nos proporciona, es un insustituible apoyo para "conocer y proyectar" el trabajo docente con los estudiantes, atendiendo a sus diferencias individuales.

Algunos indicadores que se pueden utilizar para valorar el cuaderno son:

- ✓ Presentación: Teniéndose en cuenta como indicadores: limpieza al escribir, orden y utilización racional del cuaderno.
- ✓ Toma de notas: Teniéndose en cuenta como indicadores: las notas tomadas se refieren a lo esencial del tema tratado; relación lógica entre las ideas de las notas tomadas; se hacen comentarios por el alumno, que denotan independencia y valoración personal de lo que se expuso en la clase; se apoya en esquemas o gráficos que demuestren "creación".
- ✓ Cumplimiento de las tareas asignadas: Teniéndose en cuenta como indicadores: cumplimiento de las tareas que se le asignan (en clases y para la casa); nivel de asimilación que se evidencia en las respuestas y/o soluciones (reproducción simple del conocimiento o la habilidad, reproducción con modelos o esquemas tomados de fuentes bibliográficas consultadas, aplicación del conocimiento o la habilidad sin utilizar modelos o esquemas tomados de fuentes bibliográficas consultadas,

aplicación del conocimiento o la habilidad empleando modelos o esquemas tomados de fuentes bibliográficas consultadas y aplicación del conocimiento o la habilidad empleando modelos o esquemas creados por el propio estudiante). Se pudieran considerar además los indicadores apuntados para la presentación.

Lo anterior es referido al trabajo del docente con sus alumnos, pero también hemos acumulado experiencias en cómo los directivos pueden también diagnosticar el trabajo que en este sentido realizan sus maestros y profesores (Zilberstein, 1997). A continuación presentamos a modo de ejemplo, una tabla resumen a partir de la valoración de los cuadernos de trabajo de los alumnos, en este caso, analizando el nivel de asimilación exigido por el docente en las tareas orientadas en cada clase, para apreciar así cómo este orienta esta actividad en un mes del curso escolar, y poder ofrecer el tratamiento individualizado, en este caso a cada maestro o profesor:

NOMBRE DEL PROFESOR	NÚMERO TOTAL DE TAREAS ASIGNADAS	PROMEDIO DE TAREAS ASIGNADAS POR HORA CLASE	NIVEL DE ASIMILACIÓN EXIGIDO EN LAS TAREAS* NÚMERO TOTAL	
			REPRODUCCION	APLICACION
Juan Pérez	30	2	22	8
Martha Jiménez	33	3	15	18

El Nivel de asimilación incluye si la tarea exige la:

- ✓ Reproducción simple del conocimiento o la habilidad y reproducción con modelos o esquemas que el alumno deba tomar de fuentes bibliográficas consultadas.
- ✓ Aplicación del conocimiento o la habilidad en que se exija

al alumno utilizar modelos o esquemas tomados de fuentes bibliográficas consultadas y aplicación del conocimiento o la habilidad en que se exija al alumno crear modelos o esquemas que permitan expresar sus ideas al respecto.

3.3. Procedimientos para valorar los instrumentos de evaluación escritos de las alumnas y alumnos:

Muchos maestros y profesores experimentados generalmente al evaluar a sus estudiantes, mediante diferentes controles escritos, no se limitan una vez calificados estos, a informarles de la puntuación obtenida, sino que valoran con ellos los aciertos y errores cometidos, no solamente las respuestas dadas, sino también el proceso que utilizaron para llegar a los resultados. A partir de la experimentación con estos docentes y de la propia experiencia acumulada es que hemos sistematizado este procedimiento (ver Desafío Escolar, Vol. 1, 1997).

La experiencia nos ha dicho que una vez calificada una evaluación escrita, tomemos por ejemplo, un control parcial con tres preguntas y cada una con dos incisos, es recomendable proceder del modo siguiente:

- ✓ Analizar los objetivos y elementos del conocimiento y habilidades que "midió" cada pregunta".
- ✓ Valorar la frecuencia de respuestas correctas de cada inciso o pregunta, teniendo en cuenta los elementos del conocimiento que se "median" en cada caso y las habilidades, lo que facilitará el análisis y la valoración real del dominio del conocimiento o la habilidad por parte del alumno y ofrecer la ayuda diferenciada en cada caso. Esta información pudiera resumirse en una tabla como la siguiente:

ELEMENTOS DEL CONOCIMIENTO	TOTAL DE RESPUESTAS	RESPUESTAS CORRECTAS	
		CANTIDAD	%
PREGUNTA 1			
E. DEL CONOCIMIENTO 1			
E. DEL CONOCIMIENTO 2			

El análisis por elementos del conocimiento, entendiendo a este como *aquella porción mínima de información que tiene un sentido completo para el alumno y que se puede expresar en una definición, un juicio, una idea, en función del objetivo que se proponga "medir" el instrumento evaluativo*, garantiza mayor objetividad y se aleja de lo "tradicional" al evaluar, ya que no se centra en los resultados globales, sino que va a los elementos esenciales de los que se debe apropiarse el estudiante.

Si por ejemplo, en una "valoración tradicional" de un instrumento evaluativo de Ciencias la preocupación fundamental es saber cuántos alumnos no saben qué es el metabolismo, en una prueba por elementos del conocimiento, se puede determinar qué reacciones (síntesis o degradación) los estudiantes no conocen y cuáles son las que conocen, cuáles sustancias iniciales y productos finales conocen de cada tipo de proceso, entre otros elementos.

✓ A partir de la información de la tabla anterior se podrán diseñar las acciones para atender diferenciadamente a los estudiantes. De igual modo los directivos podrán efectuar análisis similares y profundizar así en el trabajo de los docentes, correlacionado estos resultados con la información que brindan otros instrumentos, como podría ser la observación del trabajo del maestro y diseñar la atención que deberán dar a los docentes que dirigen.

En una investigación realizada con escolares de primaria (Zilberstein, 1997), utilizando este procedimiento y con el objetivo de estimular en los alumnos las acciones para el autocontrol y la valoración (Rico, 1994), a la vez de propiciar "espacios metacognitivos" adecuados, se instrumentó una vez elaborada la tabla y calificado el instrumento evaluativo:

1. Primeramente cada alumna y alumno individualmente analizaba su evaluación, es decir se le entregaba el instrumento evaluado por el docente, con las anotaciones pertinentes.
2. Las niñas y niños en grupos de dos o tres compañeros analizaron las respuestas dadas por ellos y la calificación de sus maestras.

En cada caso se explicaban por el docente los elementos tenidos en cuenta para evaluar cada elemento del conocimiento, es decir el "patrón de comparación o los criterios para hacerlo".

1. Se estimulaba el intercambio en los pequeños grupos.
2. Finalmente se establecía un debate grupal, solicitando a los alumnos leer en voz alta algunas respuestas dadas, comenzando por aquellas evaluadas de bien y finalmente las que tuvieron dificultades.

Esta forma de trabajo propició el intercambio grupal, la toma de conciencia sobre los errores, estimuló la crítica y autocrítica, el respeto por las opiniones ajenas, el pensar acerca de los procesos para llegar a responder lo que el instrumento exigía, a la vez de consolidar los conocimientos y las habilidades que poseían.

A continuación presentamos un instrumento que hemos utilizado en secundarias básicas cubanas y escuelas preparatorias del Estado de México, para el resumen de la observación de

clases (Zilberstein, 1999), que pudiera ser utilizado por directivos y los propios docentes para diagnosticar la calidad de las clases. En este caso los indicadores asumidos corresponden a una concepción desarrolladora:

INDICADORES	VALORES				
	1	2	3	4	5
1. Dominio por el profesor del contenido y vínculo con la vida.					
2. Dominio del fin, los objetivos del nivel y del grado, así como las características del adolescente.					
3. Motivación que se logra en la clase, implicación que logra en el alumno, para que el aprendizaje tenga significado y sentido.					
4. Atención a las necesidades y potencialidades del alumno, a partir de la utilización científica del diagnóstico.					
5. Posibilidades que ofrece para una implicación consciente y reflexiva del adolescente en los diferentes momentos de la actividad de estudio.					
6. Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y desconocido.					
7. Utiliza vías que orienten e impliquen al alumno en las condiciones de la actividad y en los procedimientos de solución.					
8. Estimula la búsqueda de diferentes vías de solución.					
9. Propicia que el alumno distinga las características de lo que estudia y dentro de ellas las esenciales.					
10. Controla la orientación del alumno.					
11. Propicia la realización de tareas con diferentes niveles de complejidad (reproductivas y de aplicación).					
12. Propicia la ejecución de tareas individuales a partir de trabajos por parejas, equipos o grupales.					
13. Organiza el aprendizaje a partir de estimular el desarrollo potencial del alumno.					
14. Controla la ejecución del alumno.					
15. Propicia la realización por el adolescente de actividades de control y valoración por parejas, equipos y grupales a partir de la autovaloración y autocontrol.					

16. Utiliza variadas formas de control para propiciar en el alumno conciencia de sus insuficiencias y potencialidades.					
17. Dirige el proceso con un carácter flexible, participativo y creador (posibilita expresar las ideas, los sentimientos, las aspiraciones, preguntar y no se anticipa a los juicios)					
18. Dominio de métodos, procedimientos y formas de organización activas de enseñanza.					
19. Atiende la formación de hábitos y normas de comportamiento.					
20. Utilización de los medios de enseñanza.					

Cada indicador se evaluará con una **X**, entre 1 y 5 (1 valor más bajo, 5 valor más alto).

Referencias

- CANO, E. **Evaluación de la calidad educativa**. 2ª. Ed. Madrid: Editorial Muralla, S.A, 1999.
- CASANOVA, M, A. **Evaluación y mejora de la calidad educativa, ¿Para qué evaluar?**, Candidus, Año 1, Número 2, Venezuela, julio 1999.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), **Hacia un Modelo de Eficacia Escolar Iberoamericano**, Proyecto de Investigación Internacional, Ministerio de Educación y Cultura, España, Enero 2000.
- COBO, J. **El reto en la calidad de la educación. Propuesta de un modelo sistemático**, Educación, Número 308, España, 1985.
- COLEMAN, J, S. **Equality of educational opportunity**. Washington: US Government Printing Office, 1966.
- Confederación de Educadores Americanos, **La responsabilidad social de educar para el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad**, México, D.F, 1997

DELANNOY, F. **Reformas en gestión educacional en los años 90**, LCSHD Paper Series No 21, Department of Human Development, The World Bank, September 1998.

GARCÍA, L et al. **Los retos a los cambios educativos**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1966.

HERNÁNDEZ, I. **Estudio de las causas de las dificultades de los alumnos de telesecundaria para ser autodidactas**. Tesis para optar por el Título de Master en Investigación Educativa, México, 2000.

IPINA, A. **Estudios y Documentos**. Número 20, Acerca de la producción educativa, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1994.

LABARRERE, A. **En Problemas Psicopedagógicos del aprendizaje**. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1994.

LANDSHEERE, G. **El pilotaje de los sistemas educativos**. 2ª. Ed. Madrid: Editorial Muralla, S.A., 1999.

LÓPEZ, J.; SIVEIRO, A. **El diagnóstico: Un instrumento de trabajo pedagógico**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

Ministerio de Educación. **Reglamento de Trabajo Metodológico de los Niveles Nacional, Provincial, Municipal y Centro**. Segunda versión, Cuba, 1981.

Ministerio de Educación. **Características fundamentales de las principales actividades metodológicas**. Proyecto, Cuba, 1999.

MORENZA, L. **Los niños con dificultades en el aprendizaje, diseño y utilización de ayudas**: Lima, Perú: Ediciones Educa, 1996.

MULLIS, I, V et al. **Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School**, TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA, 1998.

PRIETO, D. **La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein**, Editorial Bruño, Madrid, 1989.

ROJAS, C.; ESQUIVEL, J. **Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica**, LCSHD Paper Series No 25, Department of Human Development, The World Bank, October 1998.

Schemelkes, S. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: OEA/SEP, 1996.

SILVESTRE, M. et al. **Una Concepción Didáctica para una enseñanza desarrolladora**, Ediciones CEIDE, México, 1994.

SILVESTRE, M. ; RICO, P. **Proceso de enseñanza aprendizaje**, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1997.

SILVESTRE M.; ZILBERSTEIN, J. **¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?**, Ediciones CEIDE, México, 2000.

_____ **Enseñanza y aprendizaje desarrollador**, Ediciones CEIDE, México, 2000.

SIVEIRO, A.; PÉREZ, H. **El Diagnóstico. Importante herramienta de investigación de las edades tempranas**, II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, Cuba, 1998.

UNESCO, **La educación encierra un tesoro**, México, 1997.

UNESCO, **Primer Estudio Internacional Comparativo**, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 1998.

UNESCO, **América Latina y el Caribe**, Foro Mundial sobre la Educación, 2000.

VELOZ, H. Valdés. **De la Utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación**, Desafío escolar, Año 1, Volumen 1, Mayo – Junio, México, 1997.

VALLE, A. Maestro, **Perspectivas y Retos**, Editorial del Magisterio "Benito Juárez", México, D.F, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**, Ediciones Revolucionarias, Cuba, 1966.

VENGUER, L. A. **Métodos Psicológicos para el estudio del desarrollo de los niños**, Impresión Ligera, Cuba, (s.a)

ZILBERSTEIN, J. **Diagnóstico el aprendizaje de nuestros alumnos, Desafío Escolar**, 1ª Edición Especial, febrero, México, 1998.

_____ **Didáctica Integradora ¿Qué categorías deberá asumir?**, Desafío Escolar, Vol 7, Enero-febrero, México, 1999.

ZILBERSTEIN, J.; VELOZ, . Valdés. **Aprendizaje Escolar y Calidad Educativa**, Ediciones CEIDE, México, 1999.

ZILBERSTEIN, J.; PORTELA, R.; MACPHERSON, M. **Didáctica Integradora vs Didáctica Tradicional**. Edición Especial para el Primer Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba, 1999.

ZILBERSTEIN, J. **Procedimiento para la valoración de una clase en secundaria básica**, Informe de Investigación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1999.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, EQUOTERAPIA E COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR ALTERNATIVA: POSSIBILIDADES DE ENSINO E AVALIAÇÃO

*Ilza Maria de Oliveira Agostinho**

*Sílvia Ester Orrú***

A educação, hoje, nas escolas, está marcada pela competição e pela excelência. O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade é construir uma escola voltada para o cidadão.

O direito à educação para todos os brasileiros foi estabelecida na Constituição de 1824. Em termos de legislação, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na lei 5692/71, foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados

Percebe-se, todavia que a partir da década de 1990, as dis-

*Docente do curso de Pedagogia do UNIFEOB. Pedagoga habilitada em deficiência mental e auditiva. E-mail para contato: ilzalu@yahoo.com.br

**Coordenadora e docente do curso de Pedagogia da UNIFEOB. Realiza estudos sobre a educação de pessoas com autismo. E-mail para contato: pedagogia@fcob.br

ções referentes à educação das pessoas com necessidades especiais, tomam uma dimensão maior

A última LDB da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), em seu capítulo V, aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. Estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais.

Nos últimos anos, mudanças em todas as partes do mundo estão ocorrendo, gerando novos enfoques educativos e fazendo desabrochar novos paradigmas na Educação Especial que consideram a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos.

É discurso corrente na educação brasileira a preocupação com o direito à inclusão do aluno como necessidades educativas especiais no ensino regular. Contudo, para que esse direito seja plenamente alcançado há várias ações que precisam combinar-se. Dentre elas, destaca-se a formação de educadores. Pois, como garantir o direito do aluno com necessidades educativas especiais à sala regular se o professor não estiver capacitado para recebê-lo e com ele desenvolver um trabalho pedagógico que efetive sua inclusão. Em sendo assim, uma questão se coloca: como realizar a inclusão destas crianças se o debate permanece superficial nos cursos de formação de educadores?

“A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1997). Assim, a prática da integração nas escolas ocorria, ou ocorre até hoje, pela inserção dos alunos nas classes especiais de escolas regulares, em escolas especiais, e poucas classes comuns com atendimento em sala de recurso.

As duas primeiras formas de atendimento pouco, ou nada, exigem da sociedade em termos de modificação de atitudes, as

pessoas com necessidades especiais são “avaliadas” para se enquadrarem em uma dessas modalidades, sem que haja mudança no sistema educativo.

Na terceira, que seria os alunos matriculados em classe comum com acompanhamento em sala de recurso, o aluno tem que se esforçar ao máximo para se adequar ao ritmo da classe.

Para que mudanças sejam realizadas, faz-se necessário um processo de reflexão e de posicionamento em que família, escola e comunidade se unam para satisfazer plenamente os direitos de todas as pessoas portadoras de deficiência. Tal como nos diz Sassasaki (1997, p. 43) “neste final de século, estamos vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão. Portanto, é compreensível que, na prática, ambos os processos sociais co – existam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça.”

Uma das mudanças significativas está ocorrendo em alguns cursos de Pedagogia no Brasil, como o caso deste curso oferecido pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, onde a Educação Especial é parte integrante na formação do profissional da educação, constando em seu currículo, inferindo deste modo em um momento histórico de reflexão e transformação. Logo, com a crescente demanda, professores e especialistas em educação serão incitados a buscar mudanças de atitudes e revisão curricular.

Durante muito tempo, para a escola atribuíam-se a função de transmissora do saber, e a organização dos conteúdos escolares foi tratada do ponto de vista, exclusivamente, técnico. Hoje, os educadores buscam investir em sua formação, partindo-se do pressuposto que teoria e prática constituem uma unidade.

A educação deve estimular diferenças que não implicam em desigualdade entre estudantes, tornando compatível o currículo comum e a escola igual para todos, priorizando a liberdade dos sujeitos na aprendizagem.

É necessária a formação da consciência crítica dos profissionais da educação que estarão atuando em sala de aula. O aluno portador de necessidades especiais deve ser visto como um ser global e único, participando também da construção e da execução do projeto político-pedagógico da escola na qual estará inserido.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, e que tiveram incluído em seu currículo os conteúdos inerentes à Educação Especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para assumirem tal responsabilidade profissional.

Quanto à discussão sobre tal modalidade constar no projeto político pedagógico da escola e o desejo de modificar a realidade da mesma, é preciso haver o envolvimento da comunidade escolar, e não somente capacitar os professores. Assim, “como se percebe o desejo de mudar não implica mudança. Se quisermos mudar cabe clarificar nossos reais objetivos para não confundir nem nos auto-enganar e possibilitar o exame das estratégias que desenvolveremos para lograr êxito (De Sordi, 1999).

Por ser fundamental a capacitação dos professores, faz-se necessário analisar o currículo deste educador que irá favorecer o processo de ensino-aprendizagem do portador de necessidades especiais incluído no sistema regular de ensino, onde o educador tem o papel fundamental como mediador e facilitador do aprendizado.

São compreendidos como conteúdos curriculares, um currículo centrado nas competências básicas, não como fins em si mesmos, mas como meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais. Um currículo estruturado a partir dos prin-

cípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Acreditamos que a formação de educadores seja um processo de interpretação, análise e intervenção da realidade. Para tanto, há que se recortar alguns aspectos a serem abordados de forma mais explícita. Dentre eles, ressaltamos a seguinte questão: e quando o espaço físico da sala de aula não é suficiente?

Embora os alunos em formação para o trabalho junto a pessoas com necessidades educacionais especiais apreendam subsídios curriculares para efetivarem sua prática pedagógica junto a tal clientela, muitas vezes, percebe-se que, em virtude das diferenças apresentadas por cada pessoa com necessidade especial, conteúdos e técnicas de trabalho pedagógico não se mostram suficientes para o pleno desenvolvimento de sua formação física, intelectual, social, emocional e sensorial. Para tanto, faz-se necessária a busca por alternativas de trabalho diversificado que oriente o profissional da educação a construir novas propostas de trabalho para que a escola seja, de fato, aberta a todos, respeitando a complexidade e diversidade humana, priorizando ao que se refere ao atendimento especializado para quem dele necessitar.

Portanto, na procura de envolver o aluno no processo de aprendizagem, despertando seu interesse e motivação, percebemos a necessidade do desenvolvimento de atividades multidisciplinares que extrapolam o espaço físico da sala de aula. Como exemplo, citaremos a aplicação de atividades equoterápicas que utilizam o cavalo dentro de uma abordagem inter e multidisciplinar nas áreas da saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento bio-psico-social de pessoas com necessidades especiais e de atividades que envolvem a comunicação suplementar alternativa como recurso de apoio pedagógico para problemas de comunicação e linguagem.

A equoterapia tem por objetivo, dentre outros, facilitar a organização do esquema corporal e da orientação espacial, desenvolver a estruturação temporal, facilitar a adaptação ao meio e proporcionar um bom equilíbrio. O relacionamento do praticante com o animal propicia uma relação afetiva, em que o primeiro se sente motivado para a prática equoterápica, conseqüentemente, facilitando sua aprendizagem. Em uma seção de equoterapia, pode-se utilizar técnicas e métodos de fisioterapia, pedagogia, terapia ocupacional, psicologia e fonoaudiologia dentro de um mesmo espaço, numa abordagem multidisciplinar.

A prática da equoterapia pode ser dividida em três programas básicos: hipoterapia, programa essencialmente da área de reabilitação, voltado para pessoas com deficiência física e/ou mental. Neste caso, o praticante não tem condições físicas e/ou mentais para se manter sozinho a cavalo. O cavalo é usado principalmente, como instrumento cinesioterapêutico.

Educação/reeducação - este programa pode ser aplicado tanto na área reabilitativa quanto na educativa. Neste caso, o praticante tem condições de exercer alguma atuação sobre o cavalo e conduzi-lo, dependendo em menor grau do auxiliar guia e do auxiliar lateral. O cavalo atua como instrumento pedagógico.

Pré-esportivo - também pode ser aplicado nas áreas reabilitativa ou educativa. O praticante tem boas condições para atuar e conduzir o cavalo podendo participar de exercícios específicos de hipismo. O cavalo é utilizado como um instrumento de inserção social.

Objetivos na Pedagogia: aprendizagem psicomotora, integração de movimentos, organização de esquemas temporal, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento do esquema corporal, desenvolvimento de si e do outro, ritmo, raciocínio lógico-matemático, orientação espacial, discriminação e seriação, atenção, concentração, leitura e escrita. A criatividade é a que age como chave para encontrar

dentro de nós à vontade e o querer aprender. Esse espaço lúdico e criativo facilita o aprendizado. Ao andar a cavalo, a criança interioriza sensações corporais e emocionais através da visão, olfato, audição e tato.

No âmbito da educação especial e do trabalho junto a pessoas com necessidades especiais, encontram-se aquelas pessoas com problemas e distúrbios de comunicação e linguagem, tais como as pessoas com paralisia cerebral e com autismo. Nota-se, portanto, que, o espaço da sala de aula é insuficiente para acolher tais especificidades sem o auxílio de propostas alternativas de trabalho pedagógico que intensifiquem a melhora significativa do desenvolvimento da aprendizagem desse alunado. Segundo Moretti (1999, p. 7), “a comunicação alternativa é uma passagem de informações mediadas por um código e regida por regras gerais: este tipo de definição vale para toda a esfera, daquela biológica àquela cultural”.

O critério de comunicação suplementar alternativa possibilita a pessoa com necessidades especiais o uso da linguagem e de instrumentos que permitam superar os obstáculos dos distúrbios de comunicação e linguagem. Logo, recursos visuais contribuem significativamente para a melhor compreensão acerca do mundo no qual essas pessoas estão inseridas.

É na linguagem e na comunicação que se concentra um grande obstáculo para os autistas; pois poucos desenvolvem habilidades para conversação, muitos habilidades verbais e outros habilidades não verbais de comunicação.

Estudos indicam que seu período de comunicação cerebral é mais extenso, marcando uma disfunção neurológica e prejudicando a recepção sensorial auditiva, provocando desordem de linguagem, de aquisição de conhecimentos e evolução social.

Portanto, se pensarmos na pessoa com autismo, cuja maior problemática se concentra na comunicação emitiva e receptiva, veremos que, para progredir no aprendizado, é preciso investir

na estruturação de um programa facilitador de comunicação, ajustado às suas potencialidades, sendo indispensável o desenvolvimento da sensibilidade do educador; ressaltando-se que ambientes ruidosos e barulhentos atrapalham, comprometendo sua comunicação, torturando-os no estado mental, psicológico e emocional, inibindo-os à interação social. Num ambiente estruturado e organizado, utilizador dos recursos de comunicação úteis a autistas, como os símbolos de apoio visual, unidos à capacidade de memorização visual e a outras características individuais, será possível educá-los qualificando o seu desenvolvimento para que sua aprendizagem ocorra qualitativamente, respeitando seu potencial e suas habilidades adquiridas.

Por meio dos exemplos mencionados, decorrentes da prática da equoterapia e do uso de comunicação suplementar alternativa aliados ao cotidiano curricular da sala de aula, clarifica-se a idéia de que, quando o espaço físico da sala de aula não é suficiente, é preciso investir na busca de outras formas de trabalho inter e multidisciplinar para o oferecimento de um ensino de qualidade para todos, inclusive para aquelas pessoas com necessidades especiais.

Fica claro que não basta o futuro professor receber um ensino voltado para sua formação teórico-prática baseada na probabilidade de receber apenas alunos “normais” em sua classe. É indispensável que os cursos de graduação também se preocupem em organizar seu currículo de forma a contemplar especificidades de um alunado que reclama alternativas de trabalho pedagógico.

Sendo assim, a prática de ensino nos cursos de graduação deve exceder as aulas convencionais, procurando intensificar as experiências no campo pedagógico, onde os desafios são constantes e imprevisíveis. Logo, o estágio supervisionado também deve ser questionado e organizado de forma a ocorrer em laboratórios pedagógicos nascidos de projetos realizados junto à

comunidade. Como exemplo, podemos citar a prática da equoterapia que tem sido realizada no Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos como projeto inter e multidisciplinar entre os cursos de Pedagogia, Medicina Veterinária e Fisioterapia, servindo de experiência profissional aos graduandos de cada curso e somando conhecimentos específicos e globais para o atendimento da pessoa com necessidades especiais.

Logo, podemos afirmar que para serem geradas transformações na sociedade em que vivemos, é preciso que o educador não se acomode ou se conforme com a condição particular de cada um, mas que almeje saberes e práticas advindas da experiência vivenciada junto aos seus alunos.

A problemática da deficiência tem sido repercutida em diversas sociedades ao longo da história da humanidade como uma questão abrangente dos aspectos culturais e sociais de um povo que difere nas aparências o “deficiente” e o “não-deficiente”, deixando o rastro do estigma acompanhar e marcar a vida de muitos que, se não fosse a política do preconceito, teriam tido perspectivas positivas relacionadas ao seu potencial e a sua capacidade de auto-realização.

O encadear das idéias sobre o deficiente urge por alterações nas atitudes das pessoas, para que as mudanças das ações da sociedade ocorram de forma profunda e sólida, fazendo perpétua a consolidação dos direitos do deficiente, tanto na legislação como no seu cumprimento perante o povo.

A pessoa com necessidades educacionais específicas sente, pensa, realiza, cria como qualquer outra pessoa. Ele aspira por desfrutar de seus sonhos, deseja, vive. Em certa ocasião, uma professora pediu a seus alunos que desenhassem a profissão que gostariam de exercer. Todos desenharam. Alguns podiam ser compreendidos, mas outros, por causa de comprometimentos motores de seus autores, precisavam ser explicados. Emocionada, a professora contou à direção da escola que seus alunos ti-

nham sonhos e que não estavam alheios ao que acontecia fora do prédio escolar. Um queria ser dentista, o outro, médico, professor, coletador de lixo reciclável e assim por diante.

Apesar de apresentar uma deficiência visual, é capaz de compor música; pode não andar, mas pode ser um escritor. Pode não concluir o ensino fundamental, mas é capaz de trabalhar habilidosamente em certa área, como é caso de L.M (16 anos), elogiado em uma sessão da Câmara Municipal sobre prevenção às deficiências, por ser o melhor empacotador em um supermercado. A pessoa com necessidades específicas, seja ela qual for, não deve ser privada de exercer seus direitos à vida.

Várias abordagens em torno da problemática da pessoa com necessidades específicas têm surgido e muitas têm se preocupado em chamá-lo à limitação e ao reconhecimento da anormalidade, criterizando os padrões de normalidade e discutindo as formas de segregar aquele que é diferente do imaginado. De acordo com Fonseca:

As convicções sociais e as crenças que gravitam à volta da noção de normalidade ideal têm de ser amplamente debatidas, pois geram confusão e adiam a resolução dos problemas. Temos, cada vez mais, de reconhecer que o "normal" em saúde ou em condutas sociais é um luxo biológico ou social. As explicações dos fatos são multifatoriais, não se deduzem de causas exclusivas ou encantadoras. O conceito de "normalidade" não pode reduzir-se a um sentido biológico; ele tem de incluir um conceito de realização no sentido social. O "normal" é uma moral, isto é, envolve valores éticos que são inerentes a padrões culturais diversificados (1995, p. 10).

É preciso um amadurecimento da cultura mundial da sociedade a respeito da pessoa com necessidades específicas, para que se realize de forma constante e consciente a prevenção às

deficiências e não a pessoa com deficiência. Posições ideológicas usuárias da expressão: "o que os olhos não vêem o coração não sente", extraídas da idéia da uniformidade cultural e do homem ideal, precisam ser abolidas e substituídas por uma perspectiva otimista do potencial cognitivo dessa pessoa. Os dogmas seletivos e reprodutivos de uma sociedade narcisista, necessitam ser questionados e extirpados do sistema de valores e normas que norteiam a vida cultural e social do ser humano.

A inteligência é como um emblema distintivo no ser humano e por longos anos tem sido o alvo de cientistas, filósofos e educadores na busca de sua melhor compreensão. A partir do século XVII, com início do empirismo através de Locke e Bacon e com o racionalismo de Descartes, muitos estudiosos foram influenciados a desenvolverem suas próprias teorias e métodos, procurando o melhor caminho para o desenvolvimento da inteligência.

Este esforço realizado, inclusive por grandes precursores da educação especial, tais como Itard, Seguin, Montessori, Pavlov e pelos psicólogos Watson e Skinner, levou à conclusão de que é necessário mais do que um treino dos sentidos para haver o desenvolvimento da inteligência, e que, "apesar das originais e convencionais tentativas da psicanálise, do behaviorismo e da psicometria", que desdenham o estudo da cognição e de sua possível mutabilidade, "a compreensão do que é a inteligência e a cognição está longe de ser satisfatória" (Feuerstein, 1980 *apud* Fonseca, 1995).

A palavra "inteligência", do latim: *inter* que quer dizer *entre* e *eligere*, no sentido de *escolher*, é definida por Ferreira (*op. cit.*, p. 955) como a "faculdade de aprender ou compreender", significando "a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho" (Antunes, 1998, p. 11) e, por isso, não pode ser simplificada a uma explicação precisa da perfeição, da imutabilidade, de caráter partidário ou imaleável. Ela é transcendente às experiências limitadas.

É necessário que nos deixemos ser persuadidos pela realidade de que uma maior qualidade de vida pode ser apresentada e usufruída por cada criança, adolescente ou jovem com privação social, distúrbios de aprendizagem ou com deficiência mental.

Tendo em vista que o pleno desenvolvimento do ser humano se realiza mediante a interação do indivíduo com outros indivíduos pertencentes à sua espécie e, portanto, tal desenvolvimento tem sua origem nas relações sociais, concluímos a precisão de uma interação e mediação realizadas com qualidade entre aqueles que compõem a sociedade, valorizando o papel dinâmico e transformador do sujeito na aprendizagem.

Portanto, como educadores responsáveis pela formação de nossos alunos, não devemos nos entregar à conformidade e acomodação conceitual de que o ato de aprender é privilégio apenas de alguns. Todavia, isso requer uma ruptura com paradigmas conceituais sobre a educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

De nada adianta inserir ou incluir um aluno com necessidades especiais numa classe de ensino regular apenas pra dizer que está havendo inclusão. Tal atitude vem muito mais a prejudicar todo o processo de desenvolvimento desse aluno. Exemplo disso é como um aluno com necessidades especiais é avaliado. Infelizmente, a avaliação do rendimento escolar tem sido uma das causas do fracasso de muitos alunos que não apresentam necessidades especiais, quanto mais naqueles que apresentam.

A avaliação tem que ser vista dentro de um contexto coletivo e individualizado ao mesmo tempo. Não tem que ser fragmentada ou padronizada, mas construída em forma de critérios qualitativos que valorizem os objetivos e metas que foram conquistadas pelos alunos ao invés de identificar apenas os aspectos ainda não atingidos pelos mesmos.

Nota-se que desde o início do surgimento da Educação Especial até o presente momento, ainda há muito que se refletir,

planejar e transformar em nossa prática pedagógica. A avaliação na Educação Especial não é simplesmente o desenvolvimento de procedimentos avaliativos para o aluno com necessidades educativas especiais. É muito mais do que isso. A avaliação na Educação Especial é o repensar de nossa prática pedagógica, de nossos conceitos e preconceitos, de nossa concepção de mundo e de educação, de como vemos e lidamos com o outro. Isto requer que o mestre seja aquele que ensina, educa, prepara para a vida, mas que também seja aquele que não se cansa do desejo de aprender para transformar.

Referências

- BELISÁRIO, J. F. F. **Inclusão: uma revolução na saúde**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Papirus, 2001.
- De SORDI, Mara R. L. et al. **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas: Alínea, 1999.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.
- FONSECA, Vítor da. A modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação. **Mensagem da APAE**, São Paulo: julho/setembro, 1988, p. 6-11.
- _____. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Educação Especial: programa de estimulação precoce** - Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2 ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Pais e Terra, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identi-**

- dade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar- comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.
- MEC/SEE. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: 1994.
- MEC/SEED. **Educação Especial: tendências atuais.** Brasília: 1999.
- MENTIS, Mandia (coord.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. Programa de pesquisa cognitiva.** Divisão de educação especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul; trad. De José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.
- MORETTI, Giorgio. Princípios e significados da comunicação alternativa. In: PRAVETTONI, D.G. & TUPY, T.M. ... **e se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?** São Paulo: Memnon, 1999.
- NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. **Profissão professor.** 2 edição. Porto - Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.
- _____. **Vidas de professores.** 2 edição. Porto Codex - Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.
- ROCHA, Roseli C. **Integrar Incluir- desafio para a escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998.
- SASSAKI, Romeu Kazumí. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectiva.** Campinas: Autores Associados, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WERNEC, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÓTICA DOS ALUNOS: DESVELANDO O COTIDIANO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Marília Pizzatto Bratti*

1. Introdução

A universidade como centro de excelência na produção do conhecimento vem percebendo a necessidade de refletir sobre seu papel no contexto educacional e re-significar seu conceito frente à sociedade.

Resultado desta abertura que se delinea, a pesquisa realizada teve por objetivo refletir sobre o cotidiano do Curso de Licenciatura em Matemática nos anos de 2001 e 2002 tendo como ponto de partida a avaliação dos estudantes.

2. Metodologia

Embora na fase inicial da pesquisa aqui em evidência não se visualizasse uma metodologia específica, já existia a intencionalidade de desenvolver uma pesquisa qualitativa que

*Docente do Departamento de Administração de Empresas da UNIVILLE. Consultora Educacional da GEREI - Joinville, SC. e-mail para contato: mariliapizzatto@hotmail.com

valorizasse os diversos dados da realidade, bem como diferentes pontos de vista dos participantes. Optou-se, portanto, por uma pesquisa de abordagem qualitativa por esta abrir-se à perspectiva da construção de conhecimento comprometido com a realidade que se observa, e por isto, conceber a relação entre os fatos cotidianos e os valores historicamente produzidos e acumulados. Superando-se o conteúdo manifesto, caminhou-se na busca de categorias de análise dos dados que possibilitassem explorar o conteúdo latente e a abertura para a compreensão das dimensões que expressassem o sentido da avaliação da aprendizagem vivenciada pelos estudantes de um Curso de Licenciatura em Matemática.

Entretanto, por entender-se o termo “pesquisa qualitativa” como sendo de grande abrangência, fez-se necessário delimitar ainda mais a metodologia a ser utilizada. Assim, optou-se pela *pesquisa qualitativa de cunho etnográfico*. O significado etimológico do termo etnografia é “descrição cultural”. Ou seja, esta metodologia de pesquisa tem como preocupação central perceber a influência que determinados fatos e ações causam nas pessoas e nos grupos.

Segundo André (2000), uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica faz uso de técnicas como: *observação participante*, em que o pesquisador deve estar integrado à situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela; *entrevista intensiva*, que tem a finalidade de aprofundar e esclarecer os problemas observados; *análise de documentos*, que tem por objetivo contextualizar os dados observados e completar as informações recebidas.

Na efetivação da pesquisa que embasou este estudo, utilizou-se a *técnica da observação participante*, no qual o pesquisador, integrado à realidade pesquisada, percebe que a medida em que interage com a situação pesquisada transforma-a e é transformado por ela. Ou, como afirma Bratti (2002, p.22),

Comprometendo-se com a dimensão social, metodologicamente o pesquisador deve estar preparado para a ambigüidade dos dados obtidos, sabendo que ao realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, as dúvidas e incertezas farão parte do caminho a ser trilhado.

.1. Ensino Superior: a realidade investigada

A realidade investigada nesta pesquisa, como já especificado anteriormente, abrange o Ensino Superior. Mais propriamente, envolve o Curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade da região norte do Estado de Santa Catarina.

Direcionando um olhar crítico para o curso em estudo, pretendeu-se apreender o processo de formação de educadores matemáticos no ensino superior e a concepção de avaliação norteadora do curso, partindo da visão dos estudantes.

2.2. Estudantes: os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas etapas, considerando dois períodos distintos. A primeira etapa da pesquisa foi realizada entre março e junho de 2001 e a segunda etapa aconteceu no período de junho de 2002. Os participantes da pesquisa foram estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade da região norte do Estado de Santa Catarina em ambos os períodos da realização das etapas.

Num universo de 173 alunos, na primeira etapa trabalhou-se com 08 (oito) estudantes, tendo em vista que a pesquisa, de caráter etnográfico, tinha por objetivo entender o significado que determinadas ações desenvolvidas no cotidiano do curso poderiam adquirir para os estudantes entrevistados.

A pesquisadora teve como intenção ouvir os estudantes que se dispusessem a participar do estudo proposto seguindo o critério de contemplar no mínimo um estudante por série do curso. Este critério teve por objetivo garantir aos estudantes do curso dos diferentes anos a sua participação, ficando, portanto,

o grupo assim distribuído: um estudante do primeiro ano, dois estudantes do segundo ano, quatro estudantes do terceiro ano e um estudante do quarto ano.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu no mês de junho de 2002, quando foi aplicado um questionário a 106 (cento e seis) estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Matemática. Por considerar que os dados obtidos nesta segunda etapa referendam quantitativamente a visão dos oito estudantes anteriormente entrevistados, este artigo abordará apenas a primeira etapa da pesquisa.

3. Revisão da bibliografia

Compreendendo que nenhuma sociedade vive na serenidade e no consenso, e que nesta contradição se reinventa e se transforma, acredita-se que o processo avaliativo aconteça diariamente e de forma constante. E, como processo contínuo, espelha e relaciona-se à concepção de mundo/indivíduo/sociedade que o avaliador possui e propõe-se a construir.

E é nesse momento de redefinição político-ideológica que a avaliação aparece intimamente ligada ao movimento a favor do aumento e da garantia da qualidade do processo educativo. Entretanto, há que se destacar que o termo qualidade – ordem em torno da qual todos devem organizar seus esforços – possui nuanças distintas.

No campo educacional, o discurso da qualidade ganhou corpo na década de 80 e imprimiu às propostas políticas do setor educacional um sentido mercantil. Em oposição ao movimento de democratização da educação, a busca pela *qualidade* incorporou ao universo educacional concepções próprias da área econômica. Associada à produtividade e à competitividade, a busca pela qualidade reduziu-se à quantificação da realidade para a instrumentação de punição.

D'ambrósio (1998, p.65) afirma:

As avaliações como vêm sendo conduzidas, utilizando exames e testes, tanto de indivíduos como de sistemas, pouca resposta têm dado à deplorável situação dos nossos sistemas escolares. Além disso, têm aberto espaço para deformações tanto em nível de alunos e professores, quanto de escolas e do próprio sistema. A situação, se medida por resultados de exames, revela um crescente índice de reprovação, de repetência e de evasão.

Segundo o autor, o permanente repensar dos parâmetros de avaliação é fundamental para que se caminhe em busca da qualidade do sistema educacional, e não passar de uma '*ilusão napoleônica*' a crença de que um currículo obrigatório e testes padronizados terão efeito no melhoramento da educação. Esteban (2000) afirma que a proposta do MEC em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e 'Provão' revela não apenas um mecanismo de controle dos conteúdos, dos sujeitos e dos resultados escolares, como também representa o retorno aos padrões rígidos de uma avaliação quantitativa pouco comprometida com a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Ao mesmo tempo em que o universo educacional vem sendo invadido pelas propostas neoliberais de qualidade total, existe uma contra-ideologia acerca deste pensamento que compreende a qualidade na educação como um processo democrático e participativo, de transformações sucessivas em que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são convidados a refletir sobre sua prática e colaborar na construção de um ensino de qualidade. Esta contra-ideologia entende que um ensino de qualidade se desenvolve a partir de uma política de incentivo à educação, com dotação de recursos financeiros, humanos e materiais, e propõe um ensino dinâmico e participativo no qual

o educador é um sujeito mediador na prática de um currículo flexível. Currículo este voltado à realidade e ao aluno como sujeito no seu processo de aprendizagem e, portanto, que possui a intencionalidade de transformar a escola num legítimo segmento da sociedade, espaço de discussão, construção da cidadania e consolidação da democracia.

Segundo Hoffmann (1993, p. 32-33),

A escola (...) nesta concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento. (...) significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser' sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa.

Esta corrida em busca da qualidade da Educação vem deflagrando, tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas particulares, o questionamento e a reflexão sobre a avaliação institucional e a sua relação com o aumento na qualidade do ensino. A avaliação institucional surge, então, como um processo que visa produzir conhecimentos e informações para a tomada de decisões, e que se utiliza da diversidade de posicionamentos, interesses e concepções como condição básica para produzir avanços significativos na relação teoria e prática da avaliação.

No entanto, o avanço da discussão rumo a uma avaliação democrática, flexível, comprometida com a ação-transformação de educandos e educadores tem permanecido, não raras vezes, apenas no campo das idéias e das teorias. O que se vem observando, na prática, é a solidificação de processos tradicionais autoritários com novos rótulos.

3.1. Avaliação: classificar para qualificar?

A avaliação, neste caso, aparece com a função principal de

classificar os que a ela se submetem. Descontextualizada e inflexível, esta avaliação parte do pressuposto de que quanto maiores forem os obstáculos a serem superados, com mais e maiores qualificações estará o indivíduo.

Por muito tempo utilizada pelos professores nas instituições de ensino, esta idéia compreende a avaliação como um ato burocrático e um mal necessário. Nesse processo, os professores entendem que a ação de educar termina no momento em que começa a ação de avaliar. Nesta visão lacunar não há a compreensão de que a avaliação é um momento de educação, de que não é possível educação sem avaliação e nem de que avaliação sem educação, pois não há uma linha divisória de limites. Concorde-se com Bratti (2002, p. 32) quando faz a seguinte afirmação: *avaliar é preciso e fundamental. E, como processo de reflexão a serviço da ação, destina-se à observação permanente das manifestações de aprendizagem e à promoção de ações que possibilitem o desenvolvimento desta.*

A discussão sobre a avaliação tem adquirido grandes proporções nos últimos tempos, não apenas nos bancos escolares, mas na sociedade como um todo. Não há como negar que cada indivíduo avalia a partir do que viveu e vive. Então, de que forma encaminhar um processo avaliativo eficiente que considere a heterogeneidade dos indivíduos e ao mesmo tempo estimule a superação de seus limites?

Compreendendo que a avaliação é a legitimação do que o indivíduo avaliador entende por correto, cabe, portanto, a reflexão não apenas dos instrumentos e metodologias do ato de avaliar, mas também do que se quer reforçar e legitimar quando se avalia. Pensa-se ser este o ponto de partida rumo a uma avaliação que, comprometida com a aprendizagem, tenha também a preocupação e o envolvimento com a construção da consciência crítica dos indivíduos para que estes intervenham efetivamente na sociedade.

Na realidade, o ato de avaliar, enquanto ato político, deve

ser, acima de tudo, comprometido com o ser humano na sua individualidade e na sua coletividade (relações que estabelece com a sociedade), sem aliar-se com a busca da uniformidade e homogeneidade que a escola propõe com sua prática avaliativa. Hoffmann (1999, p. 102), reforça este entendimento:

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação.

3.2 Avaliar para controlar...

Avalia-se para controlar. Avalia-se para perceber as falhas e dar novo encaminhamento a elas. Avalia-se para refletir sobre os caminhos percorridos. Dizer que a avaliação não é uma forma de controle sobre os sujeitos e/ou objetos é não compreender a função da avaliação.

O juízo de valor entre os indivíduos já pressupõe uma forma de controle. No entanto, a avaliação feita nas instituições oficiais de ensino difere da avaliação feita diariamente na sociedade. A avaliação no cotidiano não está comprometida com o recebimento de um conceito, avaliamos para superar as dificuldades encontradas. Já a avaliação realizada nas escolas e universidades assume outro critério. Desenvolvida com o objetivo de julgar o aluno frente a seus acertos e erros, ela é utilizada para controlar, no sentido de cercear o movimento de reflexão e análise dos alunos.

Perrenoud (1999, p. 13) ajuda a esclarecer esta questão:

(...) a avaliação não é um fim em si, é uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e simultaneamente, para gerir fluxos.

Ou seja, a avaliação não é mais do que uma maneira de regular a ação pedagógica. É uma forma de conduzir a ação em função dos resultados provisórios e obstáculos encontrados. O diagnóstico seria inútil se não desse lugar a uma ação apropriada. Este controle se dá justamente para que aconteça uma intervenção diferenciada do professor em relação à organização dos horários, métodos de ensino... Neste caso, o controle proposto pela avaliação está relacionado ao “acompanhamento” do indivíduo e não ao cerceamento de sua liberdade de expressão.

A concepção de avaliação como forma de controlar e o controle como forma de acompanhamento tem em seu âmbito um compromisso maior que é o de estar refletindo e investindo em estratégias pedagógicas que lutem contra o fracasso e as desigualdades. Não basta, portanto, controlar para julgar, observar, registrar e coletar provas do que o aluno compreendeu. Quando se controla para ajudar no percurso, anda-se junto, dando ao aluno suporte nas dificuldades, conversando e refletindo.

4. A coleta e análise dos dados

No período entre os meses de março e junho de 2001 (primeira fase da pesquisa) e, à medida que, como docente da disciplina de Didática a pesquisadora se integrava à turma de estudantes e avançava na discussão e reflexão dos conteúdos propostos no programa da disciplina a ser ministrada, ela pôde, várias vezes, presenciar as angústias e incertezas dos alunos frente à prática pedagógica e ao processo avaliativo efetuado no Curso de Licenciatura em Matemática. Assim, em vista desse primeiro cenário, realizaram-se, inicialmente, as *observações do contexto escolar universitário*.

Percebeu-se, durante as *observações*, que muitos alunos, ao se depararem com as dificuldades do curso, assumiram posições até certo ponto fatalistas, compreendendo a realidade vivenciada

como estática e imutável. Relegavam, portanto, à discussão e à reflexão atitudes desnecessárias. Segundo esses estudantes, adequar-se ao curso tornou-se fundamental para a sua conclusão. Com este cenário, lançou-se o desafio aos alunos para que participassem de um estudo investigativo no Curso de Licenciatura em Matemática. E de um total de 173 alunos do curso, oito estudantes comprometeram-se com o desafio e aceitaram participar das sessões de entrevistas.

Diante da opção por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ao entrevistar os sujeitos, assumiu-se uma atitude de escuta, pois a atenção estava direcionada aos significados que os relatos dos estudantes estavam transmitindo. Para a efetivação das entrevistas, partiu-se seguinte questão abrangente:

Caro (a) estudante, conte-me sua vida escolar na Universidade, no Curso de Licenciatura em Matemática. E, nesse contexto, fale-me da avaliação.

Na análise das entrevistas dos estudantes, utilizou-se a *metodologia de análise de conteúdo*. Esta metodologia afirma que, por detrás de um discurso aparente, esconde-se um sentido que convém desvendar. Como instrumento, esta análise desconfia e questiona a leitura simples do real utilizando-se do rodeio metodológico e do emprego de técnicas de rupturas.

4.1. Conversando sobre o cotidiano do curso (as entrevistas)

Uma vez concluídas as entrevistas, transcritas e sintetizadas, o caminho a seguir foi analisá-las buscando, na subjetividade e na intersubjetividade, o despontar das categorias de análise através dos significados das vivências.

Com fundamentação na bibliografia estudada, identificaram-se quatro grandes grupos de *categorias* para subsidiar a análise

dos dados: avaliação e poder, desempenho técnico-administrativo, o desempenho docente e a formação do professor, conforme já se estabelecera anteriormente.

4.1.1. Avaliação e Poder

No decorrer desta pesquisa a categoria Poder, na avaliação, destacou-se e ganhou importância devido ao contexto em que estavam inseridos os relatos e testemunhos dos estudantes entrevistados. Partindo da realidade universitária investigada, objetivou-se a reflexão sobre as relações de poder que permeiam e vêm construindo os estudantes, futuros professores, que mais tarde atuarão nos diversos níveis das redes de ensino.

Partindo das entrevistas realizadas e tentando mapear as tramas de poder que envolvem esta categoria, surgiram os significados:

- a) O “pensar” submetido às regras, às fórmulas e aos conteúdos fora da realidade – a supervalorização do resultado correto e da resposta imutável acaba por relegar a aprendizagem a um segundo plano.
- b) “Dom”: uma justificativa para a aprendizagem - a idéia do “dom” ou do “talento” para aprender determinados assuntos está atrelada à justificativa outrora construída e que relaciona o rendimento escolar a um conjunto de características individuais de famílias.
- c) O bom estudante não fala, escuta e cumpre ordens – a aprendizagem se dará mediante a reprodução, pelos estudantes, de um número cada vez mais elevado e complexo de cálculos. Ao estudante cabe a tarefa de adequar-se aos padrões e normas estabelecidos pelos professores para que a aprendizagem aconteça e possa ser demonstrada durante as provas e exames.
- d) Instrumentos de poder: critérios rígidos e nebulosos nos

exames, provas e notas - Utilizando-se de critérios equivocados o ato de avaliar transforma-se na investigação da frequência e na premiação ao estudante.

- e) Currículos confusos - há uma desarticulação entre as disciplinas oferecidas no curso e a real necessidade dos acadêmicos. O curso, apesar de estar voltado para a formação de novos professores, tem sua matriz curricular orientada para o bacharelado.
- f) Medo de errar e o medo do professor – o sentimento de medo funciona como uma barreira invisível entre aluno e professor, dificultando o acesso do estudante à compreensão do conhecimento matemático.
- g) Avaliar para castigar, reprimir e reprovar... - A avaliação distancia-se do processo de aprendizagem e assume a função de controle, numa forma de homogeneizar os comportamentos, as atitudes e os conhecimentos.
- h) Falsa “neutralidade” do processo avaliativo - a idéia de neutralidade do processo avaliativo reforça a concepção de aprendizagem em que todos os estudantes devem atingir os mesmos níveis. Ao adotar-se esse critério, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem fica sendo única e exclusivamente do estudante.

4.1.2. Desempenho Técnico-Administrativo

- a) O vazio do curso e a omissão por parte do Departamento – existe pouca relação entre o objetivo do curso e os conteúdos ensinados com a realidade vivida.
- b) Resultados do Provão como meta – a preocupação que mais perpassa o cotidiano do curso é o escore que o mesmo alcançará quando for submetido ao Exame Nacional de Cursos (ENC).
- c) Avaliação do MEC e a avaliação institucional da universidade – A avaliação proposta pelo Exame Nacional de

Cursos que conjuga a avaliação do estudante com a avaliação externa da instituição, buscando integrar os resultados das avaliações sobre a qualificação às condições de trabalho do corpo docente e à adequação da infra-estrutura disponível, vem demonstrando estar mais comprometida em apresentar os resultados quantitativos e o perfil dos acadêmicos que compõem o curso, do que em desenvolver ações que visem superar as deficiências percebidas nos cursos avaliados. Em relação à avaliação institucional desenvolvida pela universidade pesquisada, ela pouco vem contribuído para reorganizar o cotidiano do curso.

4.1.3. Desempenho Docente

- a) Função do professor: preparar para o “provão”? – existe, por parte dos professores das disciplinas a intencionalidade e a ação de atribuir maior relevância ao conteúdo/programa obrigatório, do que ao conhecimento.
- b) Aulas tradicionais que obedecem sempre à mesma rotina – as aulas do curso investigado vêm obedecendo à metodologia da educação tradicional, onde o centro do processo de ensino-aprendizagem passa do estudante para o professor.
- c) O Professor e o processo de ensino-aprendizagem - a aprendizagem não é o resultado da modelagem dos estudantes. O estímulo para o processo de ensino-aprendizagem não deve ser o medo, a pressão e o sofrimento, ele deve estar fundamentado no diálogo, na seriedade e no comprometimento.

4.1.4. Formação do Professor

- a) Aproximar-se da realidade, mais que uma necessidade,

um compromisso do curso – o distanciamento da realidade vem prejudicando a formação de profissionais habilitados à prática pedagógica. Este distanciamento faz com que os cursos responsáveis pela formação do professor escamoteiem, ignorando as contradições que perpassam o processo pedagógico. Falham, assim, em estabelecer relações entre a teoria e a prática.

5. Uma reflexão sobre a realidade

Num mundo em constante transformação, onde os indivíduos estão cada dia mais recorrendo à formação educativa e aos cursos de ensino superior como forma de ter facilitado o ingresso no mercado de trabalho, as universidades são chamadas a cumprir seu papel no processo de construção e desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos estudantes. Comprometendo-se com a habilitação de profissionais éticos e competentes para atuarem no contexto escolar, a universidade propõe seus cursos de licenciatura e bacharelado.

Neste contexto, o presente estudo desenvolveu uma análise diagnóstica do Curso de Licenciatura em Matemática numa universidade da região norte do Estado de Santa Catarina, chegando-se às seguintes conclusões:

- ✓ – a concepção de avaliação individual como instrumento final de verificação da aprendizagem dos estudantes orienta a prática pedagógica no curso investigado;
- ✓ a avaliação da aprendizagem é utilizada pelo corpo docente como instrumento para garantir a pontualidade, frequência e participação nas aulas e também como forma de estabelecer a coesão do pensamento;
- ✓ os critérios utilizados para efetuar a avaliação dos estudantes deixam pouca margem para a reflexão acerca do processo avaliativo.

- ✓ o intenso comprometimento quanto à obtenção e/ou manutenção de um escore satisfatório no Exame Nacional de Cursos faz com que os programas das disciplinas direcionem seus conteúdos de forma a contemplar as exigências do provão, relegando a um segundo plano as disciplinas ligadas à área da licenciatura;
- ✓ o Ministério de Educação e Cultura (MEC), embora afirme estar avaliando a qualidade dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior, não possui instrumentos para evitar que os cursos de licenciatura, visando alcançar um bom resultado no Exame Nacional de Cursos (ENC), organizem suas disciplinas para cumprir outro objetivo negligenciando suas funções;
- ✓ a avaliação institucional realizada pela universidade em anos anteriores a esta investigação pouco contribuiu para orientar as ações técnico-administrativas da chefia do departamento e a prática pedagógica dos professores do curso;
- ✓ ainda predomina a crença de que quanto mais difícil for o curso e quanto maior o número de estudantes eliminados, maior será a aprendizagem e melhor será o resultado no ENC.
- ✓ a matriz curricular do curso pesquisado está organizada de forma a priorizar as exigências da formação do bacharel em matemática evitando, de certa forma, o contraponto e a reflexão efetuadas pelas disciplinas da área da licenciatura;
- ✓ não há, por parte do corpo docente e do departamento, a unidade de pensamento em relação ao objetivo e finalidades do Curso de Licenciatura em Matemática;
- ✓ o processo de aquisição do conhecimento é entendido como sendo o encontro de resultados adequados aos exercícios propostos.

- ✓ o processo de formação do professor é tarefa das disciplinas específicas dos cursos de licenciatura;
- ✓ existe por parte dos docentes a dificuldade em construir, junto com os estudantes, uma relação de utilidade X importância X prática entre os conteúdos abordados pelas disciplinas do curso e a realidade;
- ✓ em relação ao corpo discente do curso, percebe-se que estes em poucos momentos superam o estágio das críticas superficiais. O comportamento apático, a desunião, o desestímulo, a pouca organização e a reflexão ingênua dos estudantes acerca do cotidiano vivenciado no curso transformam as reivindicações coletivas em reclamações superficiais, individuais e isoladas, que pouco contribuem para a superação dos problemas apontados;
- ✓ a aula expositiva é o recurso metodológico mais utilizado no curso. Apesar dos professores estimularem o estudo em grupo, em sala de aula, cabe ao próprio estudante buscar a superação das possíveis dificuldades;

Partindo desta análise, diagnóstica, é possível efetuar algumas ponderações acerca da realidade investigada: a avaliação da aprendizagem deve estar comprometida com a construção de estudantes críticos e autônomos para atuarem na realidade. A avaliação busca acompanhar o aluno, estimulando-o e incentivando-o na superação de suas dificuldades. Todavia, para que a avaliação se configure num instrumento democrático de discussão e reflexão é fundamental que a relação professor-aluno esteja baseada no diálogo e participação de ambos os envolvidos. O professor, atuando na mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento do estudante, incentiva-o na busca de soluções para suas dúvidas. Respeitando o conhecimento que o aluno trás da realidade, assumindo-o como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, e o estudante percebendo-se

como sujeito neste processo, passam de fato, alunos e professor, a comprometerem-se efetivamente com as atividades propostas pelo/no curso.

A função do departamento do curso e da Universidade como um todo, também assume relevância para a formação de novos profissionais na medida que oferece aos seus docentes cursos de formação continuada, estimula a participação de professores e estudantes e desenvolve relações democráticas no seu desempenho técnico-administrativo.

6. Considerações finais

A emergência de novos modelos políticos, econômicos e sociais exige que a universidade reveja seus conceitos. E é neste momento de abertura e incentivo à ação reflexiva em torno do papel e função da universidade que se propôs efetuar uma pesquisa que rompesse com os estudos tradicionais que apontam os inúmeros problemas dos cursos de licenciatura e a desenvolver uma análise diagnóstica do Curso de Licenciatura em Matemática comprometida com a ação transformadora da realidade investigada. Este estudo teve como ponto de partida a compreensão que os estudantes possuem em relação ao cotidiano do curso.

Repensar as concepções norteadoras do projeto político pedagógico que fundamentam a prática pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática por parte do corpo docente, estudantes, chefia de departamento e universidade é fundamental, pois somente através deste movimento dialético de ação e reflexão construir-se-á um curso que esteja de fato comprometido com a construção de profissionais envolvidos com a prática da docência.

Com este estudo, foi possível construir o conhecimento necessário para embasar as seguintes considerações:

- ✓ há que se promover um progressivo repensar da lógica que incentiva a crença de que a qualidade e excelência dos cursos universitários são alcançadas mediante índices elevados de reprovação e exclusão dos estudantes. O permanente repensar dos parâmetros de avaliação é fundamental para que se caminhe em busca da qualidade do sistema educacional.
- ✓ a compreensão do ato de avaliar está aliada à concepção de mundo e sociedade de cada indivíduo, neste sentido, o conjunto de valores que o ser humano possui interfere na compreensão do ato avaliativo.
- ✓ a avaliação deve ser um ato político de “inclusão” e, portanto, deve estar comprometida com o ser humano na sua individualidade e na sua coletividade sem aliar-se à busca da uniformidade e homoneidade de pensamento.
- ✓ há a necessidade de se criar uma mentalidade que valorize a pesquisa e a produção científica em detrimento das aulas tradicionais de “repasso do conhecimento”, buscando desenvolver um esforço coletivo no Departamento a fim de melhorar seu desempenho técnico-pedagógico e estimular a discussão e implantação de projetos e propostas pedagógicas de incentivo aos estudantes com dificuldades, de forma a estimulá-los no processo de aprendizagem a superar suas limitações e possibilitando a participação democrática dos estudantes nas atividades pedagógicas departamentais;
- ✓ o Curso de Licenciatura precisa resgatar sua função real e organizar um currículo que esteja comprometido com a formação de profissionais para o exercício da docência.
- ✓ fazer o diagnóstico da clientela e conhecer a sua realidade é fundamental para o planejamento de ações político-pedagógicas democráticas;

- ✓ faz-se necessário oferecer aos docentes e alunos em geral uma visão abrangente da universidade como forma de superação do corporativismo entre os pares e oportunizar informações do cotidiano do curso e da universidade de forma a estimular o comprometimento de professores e estudantes com a instituição;
- ✓ recomenda-se criar um estatuto interno que garanta a organização de reuniões de estudo, planejamento e avaliação mensais de forma que os professores e estudantes possam ao longo do ano letivo trocar experiências e refletirem sobre o cotidiano do curso;
- ✓ é pertinente construir e planejar conjuntamente o projeto político-pedagógico do curso.

Mais do que nunca, processo de formação de professores deve se tornar personagem central de um Curso de Licenciatura. Comprometer-se com a sua reformulação e inovação, visando objetivar um ensino de qualidade social que valorize a produção do conhecimento e a construção de indivíduos críticos e atuantes na sociedade, deve ser o principal comprometimento da universidade.

Referências

- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Série Prática Pedagógica).
- BRATTI, M. P. A. **Avaliação da Aprendizagem na Ótica dos Alunos: desvelando o cotidiano de um curso de Licenciatura em Matemática**. Joinville, UDESC, 2002. Dissertação (Mestrado)
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Perspectivas em Educação Matemática)
- ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Erika Marques Borsari**

1. História da Educação à Distância

A educação à distância tem uma longa história de sucessos e fracassos. Sua origem está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX (chegando atualmente a utilizar várias mídias, desde o material impresso a simuladores on-line com grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer fazendo uso de inteligência artificial, ou mesmo de comunicação síncrona entre professores e alunos).

Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação à distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não -formais, atendendo a milhões de estudantes. A educação à distância tem sido usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço. Programas não formais de ensino têm sido largamente utilizados para adultos nas áreas da saúde, agricultura e previdência social, tanto pela

* Atualmente trabalha no Departamento de Informática da UNIFEOP - São João da Boa Vista. E-mail para contato: erika@feob.br

iniciativa privada como pela governamental. No momento, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos através da modalidade da educação à distância. As Universidades Europeias à distância têm incorporado em seu desenvolvimento histórico as novas tecnologias de informática e de telecomunicação. Um exemplo foi o desenvolvimento da Universidade à distância de Hagen, que iniciou seu programa com material escrito em 1975. Hoje, oferece material didático em áudio e videocassetes, videotexto interativo, e videoconferências. Tendências similares podem ser observadas nas Universidades Abertas da Inglaterra, da Holanda e na Espanha.

No Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso. As experiências brasileiras, governamentais e privadas foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos. Os resultados do passado não foram suficientes para gerar um processo de aceitação governamental e social da modalidade de educação à distância no Brasil, entretanto, a realidade brasileira já mudou e nosso governo criou leis e estabeleceu normas para a modalidade de educação à distância em nosso país.

2. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) para Educação à Distância (EAD) corrigida¹

Uma legislação mais rigorosa, clara e específica é a aposta do Ministério da Educação (MEC) para equacionar o dilema entre a necessidade de expansão de vagas na educação à distância e o risco de a prática estimular a indústria do diploma fácil.

¹ Fonte: Estado de Minas, 13/11/2003 - Belo Horizonte MG.

O documento substitui uma série de resoluções, decretos e portarias que se seguiram desde a promulgação da lei, em 1996, e que deram margem a interpretações equivocadas e ao oportunismo de alguns empresários da educação. A revisão da legislação foi recomendada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em abril deste ano. “Apesar de todas as resoluções, ainda havia dúvidas, como a área de atuação da instituição”, explicou o secretário de Educação a Distância, João Carlos Teatini.

A nova legislação tenta evitar a queda da qualidade no ensino superior, ao mesmo tempo em que incentiva a adoção do modelo. “Somente pela educação à distância conseguiremos suprir a demanda de mão-de-obra qualificada em regiões onde não existem universidades. Mas não se trata de transferir para o mundo virtual as mesmas metodologias e materiais usados na sala de aula. A educação à distância é um sistema próprio e todo o projeto do curso precisa ser adaptado a ele”, explica o secretário. Por isso, apesar de já autorizada, a universidade somente deverá oferecer os cursos a partir de 2005. Como manda a legislação, pelo menos 20% das aulas do curso à distância serão presenciais. O decreto presidencial, estabelece a duração mínima dos cursos em dois anos. Para obter um diploma em menos tempo, o aluno precisará se submeter a um exame de certificação em uma instituição credenciada pelo Estado. É a tentativa de pôr fim à indústria do “diploma em apenas três meses”.

No Ensino Superior a duração do curso à distância não poderá ser inferior ao seu similar presencial. A área de abrangência do curso à distância deverá ser restrita ao estado sede da instituição pelo menos até que o curso seja reconhecido. Nem mesmo as universidades poderão se valer da autonomia para aumentar indefinidamente o número de vagas a distância. Elas precisarão comprovar ter estrutura e condições de receber mais alunos ao MEC. As instituições que operam de forma diferente, por causa das brechas na legislação anterior, terão 200 dias corridos para se adequar à nova norma.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) à distância também só podem ser oferecida por instituições exclusivamente credenciadas para esse fim pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que devem solicitar a autorização para abertura de cada novo curso.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) podem ser abertos a critério da instituição autorizada pelo MEC a oferecer o ensino a distância, mas devem incluir, obrigatoriamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Diplomas e certificados de cursos à distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo que em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para terem efeito legal. A revalidação de diplomas é um processo a cargo das universidades públicas, que tem no mínimo seis meses para analisar cada processo.

3. Definições

Os cursos por correspondência foram os precursores da Educação à Distância. Hoje, com a facilidade de acesso ao computador, estão mais difundidas as modalidades de Educação à Distância com recursos multimídia, seja utilizando disquetes, CDs ou através da Internet. Dentro desse processo, o aluno deverá conduzir seu próprio aprendizado. Com a popularização da Internet, esta forma de educar se transformou em tendência. Hoje os profissionais da educação estão "Enfeitiçados pela tecnologia e pelo futuro"

Existem inúmeras definições para cursos à distância, citaremos algumas de pesquisadores da área.

- ✓ Michael Moore² um dos pioneiros nos estudos de educação

² Professor da Pennsylvania State University (EUA), atua como especialista do Banco Mundial e preside o American Center for Study of Distance Education (ACSDE). Integrou a Open University, a mais tradicional instituição de ensino a distância do mundo, da Inglaterra, seu país de origem. Vem acompanhando projetos de educação a distância em mais de 40 países.

à distância ressalta que Educação à Distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas a parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

- ✓ Otto Peters³ ressalta que Educação/Ensino à distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

A Educação à Distância, dependendo do método utilizado, permite que o aluno possa se desenvolver no seu próprio ritmo, limitado pela sua própria capacidade de aprendizagem e pelo seu tempo disponível para a dedicação ao aprendizado.

Procura-se desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender e aprender a fazer, fazendo-se uma abordagem construtivista, ao invés de puramente cognitivista.

Quem está envolvido com a Educação à distância deverá estar consciente de que esta modalidade de ensino exige muito mais do aluno, do que uma passividade frente à recepção de conhecimentos. Contudo, ao elaborar um curso à distância, deve se fazê-lo de forma a motivar quem o recebe.

³ O Dr. Otto Peters é professor emérito na FernUniversitaet em Hagen, Alemanha. Realizou o doutorado pela Universidade de Tuebingen. Está atuando na área de Ensino a Distância desde 1965, autor do livro "Ensino a Distância na Educação", aqui no Brasil.

A rede de computadores apresenta-se hoje como elemento que pode revolucionar e modificar a educação presencial. As pessoas podem se comunicar, trocar informações, dados, pesquisas a qualquer hora e de qualquer lugar oferecendo novas oportunidades para todo tipo de estudante como acesso à Internet, programas de Educação à Distância, tecnologia portátil e redes sem fio estejam emergindo, crescendo em popularidade.

Essa nova realidade impõe a necessidade de que o processo educativo seja revisto e que sejam descobertos novos espaços para aprendizagem via rede de computadores. Qualquer que seja o curso de Educação à Distância voltado para o professor, Zamudio (1997) nos lembra que ele deve possuir como um dos seus objetivos a autoformação, pois a autonomia do indivíduo, no seu sentido pleno, é um compromisso de todo processo educativo. O mesmo autor sugere que, para contribuir para essa finalidade, os materiais pedagógicos produzidos deve estar acessível, ser de fácil consulta, introduzir o professor progressivamente ao conhecimento, à compreensão, à análise e à aplicação do conteúdo a ser trabalhado.

Hoje a tecnologia permite que se tome contato com a realidade indiretamente. A relação do educando com a realidade não se limita mais à sua experiência pessoal e ao que a escola e a família lhe proporcionam, administrando a informação e os modelos de interpretação da realidade. As fontes de informação estão muito mais diversificadas e a escola tem o dever de estimular novas formas de experimentação e criação dos educandos; para que essa função seja cumprida, os professores devem estar capacitados para tal, principalmente quando esse ensino for feito à distância via rede de computadores, porque suas características são diferentes das que estamos habituados no ensino presencial. A tecnologia está mais presente entre nós, porém a sua complexidade também aumentou e, com isso surge uma grande preocupação: "É necessário o professor no sentido de aumentar seu preparo em relação ao uso da tecnologia no ensino".

As tecnologias da comunicação já permitem que profissionais se atualizem mediante cursos de Educação à Distância via rede de computadores recebendo materiais escritos e audiovisuais pelo *www* (*world wide web*). Moran (1998) também nos lembra que o desenvolvimento tecnológico já possibilita inclusive a utilização de videoconferências na rede, permitindo que várias pessoas, em lugares bem diferentes, possam ver umas as outras, comunicarem-se entre si, trabalharem juntas, trocarem informações, aprenderem e ensinarem.

Os cursos à distância hoje se tornam uma alternativa de ensino viável, mas não podemos nos descuidar da sua qualidade pedagógica, as vantagens de Educação à Distância são: - a alta relação de custo-benefício, pois pode-se treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduzindo custos de deslocamentos de pessoal, e além de inclusão de novos alunos no sistema sem custo adicional; - grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, pois o treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa ou no trabalho, e vários locais podem ser integrados sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos; - o aluno possui um maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, com o auxílio de especialistas remotos os quais estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas. - facilidade de acesso ao conteúdo, maior flexibilidade no curso, atendimento individualizado, evita o deslocamento e é oportuno às pessoas de nível sócio-econômico diversificado.

Dinamismo, autonomia, saber organizar o próprio tempo, interatividade, flexibilidade, conhecimento do computador e suas ferramentas e criatividade são alguns atributos que um professor deve ter para participar de um curso Educação à Distância. Ele

deve estar convencido de que o fator principal na Educação à Distância é abordagem pedagógica e não a “tecnológica”, questionar, motivar, pesquisar e principalmente aprender. Existe a necessidade que os participantes sintam-se motivados e envolvidos para que o curso se desenvolva com qualidade.

Um aluno de cursos à distância deverá ser disciplinado e responsável, muito mais do que no presencial, saber redigir e-mails, não ter medo de expor as dúvidas, entregar as atividades, ser organizado, interessado, pesquisador, aplicado, ter competência e habilidade com o computador e Web.

Todas as formas de Educação à Distância dependem de algum tipo de tecnologia, mesmo a mais antiga como correspondência, dependia da impressão, escrita e correio. Agora temos muitos outros tipos de transmissão da informação, desde a televisão educativa à videoconferência e redes on-line.

Hoje a Educação à Distância se apresenta como uma modalidade de educação que possibilita a inovação dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extra-escolar que se utiliza dos diversos meios eletrônicos de comunicação, possibilitando o acesso de novos públicos em locais distantes e dispersos geograficamente.

A experiência acumulada nesta área nos permite afirmar que não é a tecnologia que garante o sucesso da Educação à Distância. Os professores precisam saber como fazer Educação à Distância. Ensinar à Distância é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para professores com larga experiência em ensino. São necessárias diferentes habilidades de apresentação da informação e de planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias de ensino nas quais professor e aluno estejam distantes fisicamente. Além do mais, é necessário dominar o meio ou o sistema de transmissão da informação adotado. Nas próximas décadas veremos uma nova geração de professores que terá realmente se graduado à distância e adquirido experiência real para realizar cursos via Educação à Distância.

Um aspecto ainda mais complexo diz respeito ao fato da Educação à Distância requerer que as instituições alterem significativamente sua rotina de trabalho, como por exemplo: políticas e procedimentos de inscrição de alunos em disciplinas, horários das aulas, procedimentos de avaliação, formatura e presença nas atividades de ensino.

4. Utilização da educação à distância no Brasil

A educação à distância não pode ser vista como substitutiva da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo. A educação à distância não concorre com a educação convencional, tendo em vista que não é este o seu objetivo, nem poderá ser.

Se a educação à distância apresenta como característica básica a separação física e, principalmente, temporal entre os processos de ensino e aprendizagem, isto significa não somente uma qualidade específica dessa modalidade, mas, essencialmente, um desafio a ser vencido, promovendo de forma combinada, o avanço na utilização de processos industrializados e cooperativos na produção de materiais com a conquista de novos espaços de socialização do processo educativo.

Há um esforço muito grande dos educadores e pesquisadores da educação em mostrar que os problemas da educação brasileira não se concentram somente no interior do sistema educacional, mas, antes de tudo, refletem uma situação de desigualdade e polaridade social, produto de um sistema econômico e político perverso e desequilibrado. “Certamente que a educação, nas suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanear nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de

um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos” (Luckesi, 1989, 10).

Nesse sentido, a educação à distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de um país, notadamente de uma sociedade com as características brasileiras, onde o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer.

5. Problemas observados

No Brasil, os problemas mais significativos que impediram o progresso e a massificação da modalidade de educação à distância têm sido:

- ✓ organização de projetos - piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;
- ✓ falta de critérios de avaliação dos programas projetos;
- ✓ inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram);
- ✓ descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- ✓ inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- ✓ programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo;
- ✓ permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;

- ✓ pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos;
- ✓ organização de projetos -piloto somente com finalidade de testagem de metodologias.

6. Comparação entre Ensino Presencial e Ensino à Distância

PRESENCIAL	À DISTÂNCIA
ALUNOS	
Homogêneos quanto à qualificação	Heterogêneos quanto à qualificação
Lugar único de encontro	Estudam em casa, local de trabalho, etc.
Residência local	População dispersa
Realiza-se maior interação social	Realiza-se menor interação social.
A educação é atividade primária. Tempo integral.	A educação é atividade secundária. Tempo parcial.
Seguem, geralmente, um currículo obrigatório.	O próprio estudante determina o currículo.
DOCENTES	
Um só tipo de docente	Vários tipos de docentes
Fonte de conhecimento	Suporte e orientação da aprendizagem
Basicamente, educador /ensinante	Basicamente, produtor de material ou tutor
Suas habilidades e competências são muito difundidas	Suas habilidades e competências são menos conhecidas
Problemas normais em design, desenvolvimento e avaliação curricular	Sérios problemas para o design, o desenvolvimento e a avaliação curricular
Os problemas anteriores dependem do professor	Os problemas anteriores dependem do sistema
COMUNICAÇÃO / RECURSOS	
Ensino face a face	Ensino multimídia
Comunicação direta	Comunicação diferenciada em espaço e tempo

PRESENCIAL	À DISTÂNCIA
COMUNICAÇÃO / RECURSOS	
Oficinas e laboratórios próprios	Oficinas e laboratórios de outras instituições
Uso limitado de meios	Uso massivo de meios
ESTRUTURA / ADMINISTRAÇÃO	
Escassa diversificação de unidades e funções	Múltiplas unidades e funções
Problemas administrativos de horário	Os problemas surgem na coordenação da concepção, produção e difusão
Muitos docentes e poucos administrativos	Menos docentes e mais administrativos
Escassa relação entre docentes e administrativos	Intensa relação entre docentes e administrativos
Os administrativos são parcialmente substituíveis	Os administrativos são basicamente insubstituíveis
Muitos cursos com poucos alunos em cada um	Muitos alunos por curso
Inicialmente, menos custos, mas elevados em função da variável aluno	Altos custos iniciais, mas menos elevados em função da variável aluno

7. Avaliação

O avanço das pesquisas para melhoria dos sistemas de ensino baseados no uso de computadores e das comunicações mediadas por computador, têm incentivado o surgimento de novos métodos de ensino e aprendizado, permitindo que novas formas educativas em cursos presenciais e à distância surjam com mais frequência e possam ser utilizadas com mais eficiências. A avaliação em Educação à distância é considerada hoje um dos métodos mais polêmicos.

Existe uma forte ligação entre os métodos de instrução e os métodos de avaliação em um processo instrucional. O papel da avaliação como elemento ativo do processo de aprendizado não deve ser relegado a um plano secundário tanto no ensino

presencial quanto no ensino a distância. Bem planejado ele pode vir a exercer função de estímulo para o aprendizado.

Consuelo T. F. Gonçalves, falando sobre o papel desempenhado erroneamente pelas avaliações nos sistemas educacionais afirma:

Tal mitificação ao invés de possibilitar às pessoas maior consciência de como está se desenvolvendo internamente o processo de construção do conhecimento, termina por confundilas, tornando-as dependentes de algum veredicto externo que determine se estão aprendendo ou não.

Os cursos de graduação à distância, pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente. Devem ser contempladas na proposta de avaliação duas dimensões: - a que diz respeito ao aluno e - a que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam.

Na Educação à distância o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes. A avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo ensino-aprendizagem. A avaliação feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o aluno a torna-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. A avaliação é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade.

Existem três modalidades de avaliação amplamente conhecidas: somativa, diagnóstica e formativa, cada uma delas com uma função específica. A avaliação somativa tem o propósito de classificar o aluno, atribuindo-lhe uma nota. Realizadas em períodos de tempo específicos do curso com prazo de duração pré-estabelecidos.

A avaliação diagnóstica, não pode inferir a progressão do

aluno, serve apenas como um indicativo para o professor, enquanto, a formativa busca o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma avaliação mais significativa para o Ensino à Distância, no qual se busca o aprendizado do aluno e não uma seleção. Este processo acontece normalmente durante todo o período de existência do curso e não possui período de término pré-determinado.

A avaliação formativa é um recurso privilegiado para a individualização da aprendizagem do aluno, fazendo com que o material didático seja modificado de acordo com o seu perfil. Ela não aplica instrumentos de avaliação específicos, pois todos os instrumentos podem ser utilizados. O que importa para esta modalidade de avaliação é como serão usados os seus resultados. Este modelo será amplamente discutido e analisado para poder ser usado por um grande número de ambientes de ensino e aprendizagem já existentes sem este processo de fundamental importância para o sucesso do processo como um todo e de outros que, por ventura, sejam construídos. A sua implementação será feita por ferramentas gratuitas, possibilitando o alcance de todos os usuários.

Um método de avaliação dever ser projetado, portanto, para verificar se os objetivos educacionais do curso e as metas de aprendizado propostas para os alunos, foram alcançados.

8. Conclusão

A Educação à Distância se apresenta hoje como mais uma opção metodológica que, por ser relevante, merece a nossa atenção. Ela traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque o ensino e a aprendizagem

que acontecem no processo educativo à distância possuem muitas características distintas das identificadas na educação presencial.

Referências:

MORAN, José Manuel. **Mudanças na Comunicação Pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

PETERS, Otto (2001). **Didática do Ensino a Distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. S. Leopoldo, Editora Unisinos.

PRESTI, Oreste. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. NEAD-UFMT. 1996. Disponível na Internet: <http://nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>

CHAVES, E. Conceitos Básicos: **Educação a Distância**. EdutecNet: Rede de Tecnologia na Educação, 1999. <http://www.edutecnet.com.br/>

GONÇALVES, Consuelo, T.F. **Quem tem medo do ensino à distância**, Revista Educação à Distância, num.7-8, INED/IBASE, 1996, in <http://www.ibase.org.br/~ined/consuelo.html>.

ALVES, R.M. **Educação à Distância: O Processo de avaliação em ambientes de aprendizado virtual**. Proposta de um modelo distribuído para avaliações online. Centro de Pesquisa de Desenvolvimento em Engenharia elétrica da UFMG. Belo Horizonte, 200.35p. (Monografia).

Web Sites

NIED – UNICAMP - <http://www.nied.unicamp.br>

Associação Brasileira de Educação à distância – ABED - <http://www.abed.org.br/>

Secretaria de Educação à distância - SEED/MEC - <http://www.mec.gov.br/organiza/orgaos/seed/default.shtm>.

Rede de Tecnologia na Educação – EDUTECCNET - <http://www.edutecnet.com.br/>

REFLETINDO SOBRE AS DIVERSAS PERSPECTIVAS
DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Antonio Wilson Pagotti*

José Carlos Rothen**

O panorama educacional latino-americano é marcado por profundos contrastes. O índice de analfabetismo é alto e varia de país a país e, mais ainda, dentro dos próprios países em função das diferenças sócio-econômicas. Na Reunião Interministerial de Educação da América Latina e Caribe, planejada pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco), foi identificado que a América Latina é a região com as mais altas taxas de reprovação escolar no mundo, e Tedesco (2001) ressaltou “*a educação não é uma variável isolada, em lugares onde aumenta a marginalidade, o desemprego, e a exclusão social não se pode esperar milagres da educação*”.

Ao longo da história latino-americana, os grupos políticos raramente elegeram a educação como prioridade, e nos períodos das ditaduras, a educação, pela possibilidade de promover a consciência política, era vista como um sério problema. Este tipo de distorção gerou atrasos no desenvolvimento científico, tecnológico e, conseqüentemente, no bem estar dessas populações.

*Professor do Curso de Mestrado em Educação da UNITRI-Uberlândia, MG. E-mail para contato: apagotti@terra.com.br

**Professor do Curso de Mestrado em Educação da UNITRI-Uberlândia, MG. E-mail para contato: jsrothen@bol.com.br

Nas três últimas décadas, com a retomada das práticas democráticas em muitos países latino-americanos, a educação tem sido objeto de reflexão e vista muitas vezes, como o único caminho para a superação do sub-desenvolvimento. Porém, este é um longo caminho a ser percorrido, pois implica em transformações estruturais e mexe com oligarquias. Percebe-se que há urgência nas mudanças, e alguns países têm colocado em pauta que a educação é prioridade, porém esta não se realiza por decreto. Depende de amplo envolvimento e determinação dos participantes da sociedade, mas isto não tem acontecido como destaca a reportagem de Zavala (2003), sobre a área de educação, no II Fórum Social Mundial. Ele ressalta a manifestação de Mario Garcês Duran, “como vamos criar jovens protagonistas de sua aprendizagem senão o fazer pensar sua identidade social?”. E diz que em dez anos de reformas educativas no Chile, o sistema de ensino manteve os mesmos defeitos que existiam anteriormente, “para os executivos de políticas públicas, é muito mais simples implantar um programa pronto do que aprender junto às comunidades”.

Quando se estuda a educação, percebe-se a sua complexidade. Ela é entrecortada por posições filosóficas, ideológicas, sociológicas e determinações políticas. Ela é entrecortada por teorias, que trazem visões antagônicas quando as questões são a liberdade, a autonomia e a participação. Os diversos campos da prática educativa refletem, obviamente, esses conflitos e contradições, e cabe às instituições, grupos e ao educador fazer suas opções. Porém, só faz opção quem é consciente das variáveis que intervêm no processo educativo e pessoal. Quando não há consciência, há alinhamento ou alienação. Neste caso, o professor simplesmente reproduz o caminho, o conhecimento e o conteúdo, e espera que o aluno faça o mesmo. Assim, as teorias de ensino, a prática educativa, a didática e a avaliação se subjugam a um modelo que raramente promove transformações e pouco ilumina o futuro. Como diz a argentina Claudia Korol, na reportagem de Zavala, “o principal problema da educação é que está baseada em um sistema de dominação que é excludente... a educação con-

venacional não desenvolve no jovem qualquer tipo de pensamento político ou social”.

É evidente que encontrar a linguagem e a práxis educacional significativa que promova o conhecimento crítico é um processo complexo. Como aponta Duran “quando pensamos em novos modelos de ensino, temos que ter em mente que será um longo trabalho, que vamos errar e começar tudo de novo, e nunca estará bom o suficiente”.

O livro “**As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**” é uma busca que procura revelar, discutir e apontar saídas para os impasses educativos. Apesar do ponto central do livro ser o campo da avaliação, ele instiga o repensar de toda a atividade educativa exercida na escola. Isto porque a avaliação é o processo que dá o retorno ao aluno, ao professor, à instituição e aos demais atores envolvidos, sobre o impacto do ensino, a qualidade do ensinado e aprendido, as conseqüências sociais, econômicas e políticas da educação.

O livro, em muitos momentos, e não poderia ser diferente, é tateante, porque quer desvendear, revelar, descobrir, influir, quer mostrar as tramas e indicar possibilidades, alicerça-se em teorias e experiências. Aborda aspectos da educação cubana, construída em concepções histórico-críticas e aspectos da educação brasileira, calcada de maneira predominante, na visão funcionalista.

A “Avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária”, é a incursão analítica de Mara Regina Lemes de Sordi, que aborda em seu texto o dilema da avaliação, particularmente da avaliação institucional, que muitas vezes é confundido com o conceito de exame e outras vezes é apenas exame mesmo. Em seu questionamento destaca: “*qual o significado de qualidade na educação superior que se quer construir e para quem esta qualidade deve fazer sentido são questões que nos obrigam a examinar o problema de modo radical, indo às raízes do fenômeno*”. Nesse caminho, a autora reflete sobre o Provão ou qualquer outra forma de exame promovido pelo Estado, pois, como política pública, esta tende a exercer forte impacto e direcionar os projetos pedagógicos, indo, por vezes, contra o projeto histórico de uma

profissão e, por fim, acaba estimulando e sedimentando a cultura de resultados. Aponta, então, que “avalia-se menos para incluir e mais para excluir”. Nesse caso, ensina-se para o teste não para a construção crítica. Em seu exercício analítico “abre a caixa preta do Provão”, ressaltando que ele “*tem problemas epistemológicos (retrocede no campo das concepções lógicas avaliatórias); tem problemas políticos (acirra a competitividade inter e intra-institucional pelo ranqueamento que produz); tem problemas éticos (ludibria a população induzindo a “compra de produtos” educacionais questionáveis); tem problemas técnicos (examina a qualidade do ensino apenas pela perspectiva da cognição)*”.

A autora, a partir da crítica ao modelo avaliativo vigente, instiga-nos a buscar a avaliação emancipatória e a recuperar o projeto pedagógico baseado nas micro-decisões que ocorrem em sala de aula até às macro-decisões institucionais. Destaca a avaliação e seu potencial inovador. Entre outros aspectos ressalta em tópicos: “*que o foco da educação deve ser no educando e em sua capacidade de agir; que o cliente de um curso não é o aluno mas a sociedade; que o atrelamento da educação à função mercadológica é o ponto crítico, que a universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais; que a excelência se dá quando alia rigor acadêmico com compromisso social, estimulando a partilha e a solidariedade*”, e conclui que “*a avaliação parece ser um instrumento ímpar de **captação e problematização** de dados para a **proposição** de transformações da e na realidade escolar*”

Então fica a pergunta: como superar o modelo estatal quando aquela cultura avaliativa, apesar de ter só cinco anos de vigência, está arraigada na quase totalidade das instituições de ensino? Como sensibilizar docentes e discentes? Como penetrar na rede institucional sabendo que ao se instituir a mudança tende ela à cristalização e à perda do dinamismo?

Os caminhos políticos, que poderiam ser promotores de mudança, sempre acalentados, nem sempre são reveladores de mudanças, pois a ordem do Estado parece ter forças quase iminentes para a manutenção do *status quo*. Independente da cor da bandeira do governo de plantão, pouco ou quase nada muda na determinação dos ministérios e secretarias de educa-

ção, quase na lógica absurda do “faz-se muito para ficar no mesmo lugar”.

Daí a pergunta de Helga H. Reinhold: “avaliação institucional para quê?”. Esta autora diferencia os tipos de avaliação institucional e se propõe a refletir sobre a auto-avaliação da instituição. Para ela, a função da avaliação deve ser pró-ativa e levar a mudanças. “*a avaliação institucional deve ser transformadora. Seus principais resultados não são produtos de diagnósticos e relatórios, mas mudanças sociais e pedagógicas na instituição*”... “*deve ser dinâmica e processual, permitindo constantes acréscimos e alterações de rota à medida que a instituição se desenvolve e a avaliação é realizada*”. A autora, tendo como base reflexões de autores como Marini (1998), Gatti (1999), Cury (2000), Palharini (2000) e Dias Sobrinho (2000), aponta as dimensões sóciopolíticas, éticas e do processo construtivo da avaliação institucional. Ressalta, ainda, a necessidade do desenvolvimento da “cultura da avaliação” que, para superar resistências, precisa estimular a participação voluntária dos diversos segmentos institucionais, desfazendo-se, assim, da imagem da avaliação institucional como retaliatória.

A autora enfatiza a importância de dados quantitativos e qualitativos no processo, alertando para evitar-se o reducionismo calcado nas estatísticas e nas falácias construídas pelo subjetivismo. Comenta o lugar e as resistências de alunos e professores participantes da avaliação, enfatizando que, apesar de fragmentária, a avaliação oferece subsídios ricos para o seu desenvolvimento.

Mas como escapar da impressão e sentimento de controle? Helena Justen de Faveri, em seu texto, afirma que “avaliar é preciso: quantificar é desnecessário”. Parte da ótica da avaliação emancipatória ressaltando que esta tendência “*visa libertar os sujeitos dos condicionamentos deterministas, quando o compromisso é o de levar os aprendentes a gerarem sua própria história e, conseqüentemente, gerarem suas próprias linhas de ação e pesquisa*”. No corpo do texto relata fatos do seu cotidiano escolar, realçando a sua história de educadora que começa já no primeiro ano do antigo curso primário, ajudando a irmã, e suas agruras com a avaliação baseada na coerção e com a aprendizagem reprodutiva.

Ao discutir o tema ela faz uma escolha, com base em Saul (2000), destacando a avaliação emancipatória. Ressalta, neste estudo, as três vertentes do trabalho avaliativo; a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. A autora trata dos condicionamentos históricos fazendo uma releitura da avaliação, posteriormente trabalha uma situação real de sua prática docente no ensino superior. A proposta é reconstruir o “fazer pedagógico” com alunos do curso de Pedagogia. O seu caminho metodológico envolve a vivência através da elaboração de um artigo; a elaboração de uma bula pedagógica como objeto de análise; a elaboração de um acróstico como análise do processo avaliativo, e conclui refletindo sobre a própria vivência como educadora.

Como conseqüência do trabalho vivencial, a autora relata que o processo avaliativo gera a tomada de consciência para a construção da identidade do estudante. Condição obrigatória de mudança de quem ensina e de quem aprende.

Partindo da fala recorrente dos alunos de graduação “de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno”, Graziela Giusti Pachane e Eliane Giachetto Saravali criticam o fato da avaliação estatal das instituições não valorizar a formação didático-pedagógica dos docentes, e, por isso, mesmo desestimular os professores a buscarem. Elas retomam estudos sobre a história da educação superior para mostrar que na tradição brasileira ser um bom profissional significaria a única qualificação necessária para a docência. Como conseqüência dessa concepção a didática restringe-se a aulas expositivas. As práticas de avaliação estatal ao invés de serem instrumentos para a correção dessa prática a reforçam-na e, além do mais, criam outra: pretender transformar todos os professores em pesquisadores. Nessas avaliações, considera-se bom professor aquele com titulação acadêmica, com artigos publicados e com pesquisas realizadas.

As autoras defendem que os sistemas de avaliação, além de considerarem os aspectos relativos a pesquisa, devem avaliar a docência. Tomando como referência a proposta da Comissão

Especial de Avaliação, que é base para a constituição do SINAES, entendem que se deve reforçar a atuação das Comissões Permanentes de Avaliação das Instituições de Educação Superior, pois estas estão próximas da realidade e têm condições para identificar os aspectos relativos à docência que necessitam de contínua avaliação. Concluem que a avaliação institucional da prática docente cumpre relevante papel na indução para que os professores tenham a própria formação didática como prioridade.

O texto sugere algumas questões para futuras reflexões. Tendo em vista a sugestão de alguns autores, como Pedro Demo, de que a pesquisa é a metodologia por excelência de ensino, perguntamos: a ênfase na prática didática do professor não poderia reforçar o erro de separar a prática docente da pesquisa? Quais instrumentos de avaliação permitem a identificação da prática da pesquisa como metodologia de ensino? A proximidade da avaliação institucional e a sua influência na determinação do que é um “bom professor” não poderia conduzir a prática docente a apenas atender as expectativas afetivas do corpo discente? Como superar o risco do professor deixar de fazer o que considera como certo para simplesmente atender aos critérios de avaliação? Entendemos que antes da instalação de qualquer sistema de avaliação institucional é necessária a discussão sobre os modelos de universidade, de formação de professores e de ensino a serem adotados.

Como se pode notar, entre os textos comentados até o momento, o panorama avaliativo é complexo e contraditório, porém espelha a própria sociedade e revela a dificuldade de encontrar um único modelo que atenda às expectativas gerais. Sem dúvida isso é impossível, quer pelo ângulo da subjetividade, pelas dimensões políticas, filosóficas e ideológicas. Porém, a partir das opções feitas, deve-se sempre buscar a qualidade e o aprofundamento. O texto de Héctor Valdés Veloz, caminha nessa direção. Ele parte da premissa de que o aluno tem direito de receber uma educação de qualidade superior e os docentes, a receber orientação, acompanhamento e controle que contribu-

am para o melhoramento de seu trabalho. Acredita que o fracasso ou o êxito do processo educativo está determinado fundamentalmente pela qualidade de desempenho do docente, portanto é preciso avaliá-lo, mas como?

Em princípio, sabe-se que *“a avaliação pode ser utilizada para impulsionar a realização profissional, a autonomia e a colaboração entre os docentes, ou bem pode inverter-se e promover receios e rejeição”*. A história da educação está repleta de exemplos de que a avaliação é freqüentemente usada para punir, para rejeitar, para homogeneizar. O autor, em seu texto, opta *“não pelo modelo coercitivo de avaliação profissional, pois, as transformações educativas devem ser conquistadas pelos professores e não contra eles”*. Assim, se propõe a responder às questões: para que e com qual metodologia deve ser avaliado o docente? O que deve ser avaliado? Como deve ser avaliado?

Para responder a estas perguntas, destaca que o principal objetivo da avaliação é determinar as qualidades profissionais, a preparação e o rendimento do educador. Recorre inicialmente ao entendimento das funções avaliativas: diagnóstica, instrutiva, educativa e desenvolvimentista. Aponta que a avaliação deve ter como metas: (a) **melhoramento da escola e do ensino na aula**, uma vez que o processo avaliativo tem realçado que a escola eficaz trabalha com uma rede de interações e que funcione de forma colegiada e que os professores possam ou não revisar o trabalho dos colegas com o objetivo de construir uma avaliação formal. (b) **responsabilidade e desenvolvimento profissionais**. Responsabilidade aqui referida fundamentalmente à profissão e a seus padrões de prática e ética. Procura verificar o grau em que os professores têm alcançado níveis mínimos aceitáveis de competência frente aos padrões estabelecidos. (c) **controle administrativo**, é visto como outro aspecto importante para a metodologia avaliativa e duas perguntas sobre a viabilidade da permanência de um docente são adequadas. Na primeira, o autor ressalta *“existem razões para negar a permanência do professor no ensino?”*. Na segunda, *“existem provas que o professor mereça permanecer no ensino?”* O autor aponta o segundo como o

modelo avaliativo adequado e justifica que para responder é necessário utilizar múltiplas fontes de evidências, que cada fonte se obtém em distintos momentos e que, assim, o professor é avaliado em uma diversidade de contextos. (d) **O pagamento por mérito**. Implica na busca de critérios sempre mais objetivos e os considera relevantes à hora de conceber aumentos salariais. Destacam-se três tipos de padrões de desempenho: padrão mínimo, que reforça e mantém a incompetência; competitivos, que incentivam algumas classes de desempenho, mas geram conflitos, fragilizando a coletividade; de desenvolvimento, planejado para fomentar a ampliação e profundamento dos conhecimentos e capacidades dos professores especificando áreas e objetivos.

Com este quadro referencial colocado, passa-se às questões: o que é avaliar e o que avaliar? O autor apresenta e explica diversos modelos de avaliação de desempenho docente, ressalta que centrar a avaliação, baseada num **perfil** hipotético verificando o quanto o professor se aproxima ou se distancia do modelo ideal, tem sérias limitações quanto a objetividade. No modelo de avaliação do desempenho docente **centrado nos resultados** das aprendizagens dos alunos, significa que a responsabilidade plena pelo desempenho do aluno, passa a ser do professor, sem levar em conta um amplo conjunto de variáveis que interfere no desempenho discente. No modelo da **prática reflexiva**, embora apresente a possibilidade de registros anedóticos e conversação com o docente, tem-se a limitação da infra-estrutura pessoal, pois requer a disponibilidade do avaliador e um sistema de supervisão.

A partir dessas reflexões, Valdés Veloz se propõe a precisar os indicadores que devem ser objeto de avaliação. Estabelece algumas dimensões do processo: **capacidade pedagógica; emocional; responsabilidade no trabalho; relações interpessoais com alunos, pais, diretores e colegas; resultados do trabalho educativo**.

Com estas dimensões definidas, o autor procura indicar como avaliar, ressaltando os **métodos** considerados úteis e necessários

para o caso: **observação de classes; pesquisa de opiniões profissionais; provas objetivas padronizadas e teste sobre desenvolvimento humano, pastas de trabalhos; teste de conhecimentos e exercícios de rendimento profissional e auto-avaliação.** Enfim, pode-se concluir com a definição do autor *"a avaliação do desempenho profissional do docente é um processo sistemático de obtenção de dados válidos e viáveis, com o objetivo de comprovar e valorizar o efeito educativo que produz nos alunos a utilização de suas capacidades pedagógicas, sua interação emocional com alunos, pais, diretores, colegas e representantes das instituições da comunidade"*.

Quando, na escola, a questão é a avaliar, o que mais se destaca é a avaliação da aprendizagem. A instituição, os professores, os pais e os alunos preocupam-se com ela, pois é através da avaliação da aprendizagem que se processa a promoção do aluno a estágios mais avançados. Ela também vem carregada de conflitos e contrastes. O texto de Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdés Puentes trata da avaliação da aprendizagem na educação superior, procura reduzir os conflitos e explicitar os contrastes, buscando as precisões conceituais e suas funções. Os autores apresentam como objetivo *"resenhar os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que a nosso juízo devem dominar os docentes da educação superior, especialmente aquele que diz respeito às suas precisões conceituais e funções, para a correta aplicação do mesmo no desempenho de seu trabalho"*. Para tanto, destacam que a avaliação é um componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, mas que lhe falta unidade conceitual, uma vez que há mais que uma centena de definições de avaliação, e isso dificulta a sua adequada utilização.

Na busca da precisão, os autores apresentam e analisam o conceito que denominam de **controle**, que se expressa pelo grau de eficiência com que o aluno desenvolve sua atividade cognitiva. *"...Está associado, na pedagogia, à necessidade que tem tanto o docente como o aluno de verificar de maneira constante, a qualidade da marcha do processo ensino-aprendizagem"*. Do controle derivam a medição, que supõe a recompilação de dados para a posterior formação de juízo; a comprovação, vista como exame e a avalia-

ção, que é um juízo de valor que se estabelece a partir da interpretação da medição realizada.

Aprofundando na busca de precisão conceitual, Aquino e Puentes abordam as funções da avaliação: **instrutiva**, que consolida conhecimentos, habilidades e valores; **educativa**, que procura formar valores e se consagra na capacidade de auto-avaliar-se; **diagnóstica**, que permite verificar se o aluno apresenta ou não os conhecimentos e habilidades necessárias; **desenvolvimento**, que procura verificar os efeitos da aprendizagem na personalidade do educando; **controle**, que faz os ajustes constantes entre o ensino e a aprendizagem.

Os autores destacam ainda que privilegiar o controle do processo avaliativo deve ser o procedimento usual de quem pretende formar e não somente informar.

Enquanto o texto de Aquino e Puentes busca a precisão conceitual, no texto de José Zilberstein Toruncha, discute-se a qualidade educativa e diagnóstica da aprendizagem escolar. Como ponto de partida, o autor comenta as transformações educacionais ocorridas a partir da década de 1970, no que se refere à cobertura dos serviços educacionais nos países latino-americanos, ressalta que embora tenha se ampliado a oferta de vagas, a qualidade não a acompanhou pois os índices de repetência e evasão são altos. Destaca que há correlação positiva entre a baixa qualidade de educação e as condições econômicas dos países, e que a baixa qualidade educacional também está relacionada ao modelo de ensino tradicional, que é instrutivo e reprodutivo.

Quando aborda a qualidade educacional em seu sentido histórico, o autor fala do movimento das escolas eficazes, na década de 1970, que destacaram alguns indicadores de qualidade: forte liderança; altas expectativas quanto aos resultados acadêmicos; ênfase nas destrezas básicas; clima educacional de segurança e avaliações freqüentes dos alunos. Ressalta que a ênfase positivista elegeu e enfatizou os aspectos tecnocráticos da aprendizagem, e que a avaliação procurava homogeneizar, não atendendo à diversidade representada pelos alunos. Nesse sentido, o processo de avaliação era excludente, pois destacava o aspecto

negativo. Posteriormente, a qualidade educativa se sofisticou com o apoio da avaliação estatística, que centra-se principalmente nos aspectos cognitivos, deixando ao largo os aspectos humanísticos, como as atitudes e as expressões, como a criatividade. Nos anos 1990 a busca passou a ser pelos “modelos compreensivos de eficácia escolar”.

Para o contexto atual, destaca que “*a qualidade responde a um momento histórico concreto, em um processo social, político, econômico dado e se corresponde com a cultura acumulada em um país*”. Assim, a teoria curricular existente é consequência da ideologia predominante. Portanto, a avaliação e o desenvolvimento são produtos do meio sócio-histórico e cultural.

Para o autor, o conceito de qualidade deverá ser fruto de um diagnóstico integral que envolva o aluno, o professor, a instituição escolar, a família e a comunidade, sendo que o diagnóstico é um processo de caráter instrumental que deve avaliar resultados, mas que deve ser potencializador.

Com base nos aspectos apontados, Toruncha descreve os procedimentos de controle, oferece uma referência para a avaliação de atividades escolares dos alunos e de procedimentos de “feedback”, a serem trabalhados pelo professor.

Estes procedimentos objetivam a qualidade formativa e a compreensão do contexto onde ela ocorre. Se a questão da qualidade se coloca hoje em primeiro plano nos processos educativos, uma dimensão particular tem obtido destaque, ela é a educação inclusiva e envolve particularidades. Silvia Ester Orrú e Ilza Maria de Oliveira Agostinho, apresentam um artigo em que a avaliação entra neste campo a partir de uma pergunta, “*como realizar a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais se o debate sobre esta questão permanece superficial nos cursos de formação de educadores?*” As autoras ressaltam que a educação deve estimular diferenças que não impliquem em desigualdades entre os estudantes, tornando compatível o currículo comum e a escola igual para todos. Destacam que a prioridade deve ser a liberdade dos sujeitos na aprendizagem.

Mas como promover a integração? A literatura na área de

inclusão educacional é vasta e tem ressaltado desde a falta de preparo do docente, às precárias condições de infra estrutura humana e material. As autoras exemplificam o trabalho integrador através de técnicas da área da equoterapia e suas consequências pedagógicas, abordam os procedimentos para a melhor integração escolar da criança autista. Refletindo sobre o corpo teórico existente na área e a experiência concreta desenvolvida, concluem que o espaço físico escolar tradicional é inadequado para a abordagem da criança com necessidades educacionais especiais.

O que fica evidente no estudo é que o processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais se coloca mais como leis governamentais bem intencionadas, e até bem formuladas, desejos de docentes, mas, com pouca possibilidade de realização na práxis educativa. O que fica em evidência é a inadequada formação docente para trabalhar a diversidade. Assim, é necessária a reformulação curricular para melhor formar o educador que venha a trabalhar em contextos que envolvam a inclusão educacional.

No capítulo escrito por Marília Pizzato Bratti, o foco também é o processo avaliativo, mas a vertente é a “*formação de profissionais que compreendam o ato de avaliar como instrumento libertador fundamental para o forjar da consciência crítica e na construção da autonomia dos indivíduos*” Nesse estudo, a autora se propõe a desenvolver uma “*pesquisa qualitativa de cunho etnográfico*”, tendo como centro de análise a licenciatura de matemática. Foram oito os alunos que participaram da pesquisa e envolveu entrevistas sistemáticas. A partir das entrevistas foram organizados os conteúdos, sendo posteriormente categorizados e analisados. Com os resultados obtidos, a autora faz uma reflexão abrangente que se espalha pela formação do professor, pelas relações de ensino-aprendizagem, pela licenciatura em Matemática e pela dinâmica institucional.

O capítulo final trata de um tema polêmico, “*avaliação da educação à distância*”, e parece o tópico natural para o encerramento do livro. Não como conclusão, mas como perspectiva, uma vez que é esta a forma de ensino que tem incorporado

com maior rapidez as novas tecnologias. Neste estudo, Erika Marques Borsari, faz um breve histórico da educação à distância, aborda a legislação brasileira referente à área destacando o fato que a partir de 2005 as universidades poderão oferecê-la; aponta a internet, a multimídia, disquetes e cds, como meios possíveis para a aquisição de conhecimentos.

A perspectiva de uma sociedade sem escola, mas escolarizada, está afastada pela autora, porém realça que os procedimentos de ensino à distância instigam à independência, e que o ritmo individual possa ser o elemento central da aprendizagem significativa. Além disso, destaca o amplo poder da atualização de conhecimentos via educação à distância.

No aprofundamento do trabalho, a autora aponta alguns problemas na utilização desse modelo de educação e apresenta um quadro comparativo entre o ensino presencial e à distância, destaca a proximidade da avaliação ao modelo instrucional e as limitadas conseqüências deste modelo. Nesse sentido, alerta para a necessidade de um acompanhamento de todas as etapas do processo educativo à distância.

Como finalização, deve-se destacar que no conjunto dos textos percebe-se, por um lado, a angústia que nasce dos padrões estáticos enfrentados na educação atual e, por outro, a motivação pela busca de novas alternativas educacionais. Não há, entre os textos, alinhamentos metodológicos, teóricos, filosóficos ou políticos. O fio que os une é a clareza da necessidade de mudanças, a busca através da crítica ao modelo vigente e a perspectiva inovadora.

A educação latino-americana está necessitando encontrar sua verdadeira vocação, construída em sua própria cultura e projetando seus caminhos.

Referências

TEDESCO, Juan Carlos. In www.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/imprecindivel 18 de maio de 2001.

ZAVALA, Rodrigo. Críticas ao sistema latino americano marcam oficinas. In www.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/congressos 18 de maio de 2003.

psicopedagoga, professora na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e da disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia UNIFEQB. Contato: ilzalu@uol.com.br

José Carlos Rothen. Graduado e Mestre em Filosofia pela PUC - Campinas, Doutor em Educação pela UNIMEP/ Piracicaba, Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário do Triângulo UNITRI Uberlândia MG, Publicou artigos nas áreas de epistemologia, filosofia da educação, avaliação institucional e história da educação.
Contato: jorochen@bol.com.br

José Zilberstein Toruncha. Doutor em Ciências Pedagógicas, Professor Auxiliar do Centro de Referência para a Educação de Avançada (CREA) do Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarria (CUJAE), Coordena um Diplomado Internacional em México. É autor, entre outros livros, de Hacia una didáctica desarrolladora (La Habana, 2002).
Contato: jos_zilberstein@yahoo.com.br

Mara Regina Lemes de Sordi. Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação das Faculdade de Educação da Unicamp e da PUC Campinas, Autora de A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem (1995).
Contato: maradesordi@uol.com.br

Marília Pizzatto Bratti. Mestre em Educação e Cultura, Atua como professora no Curso de Pedagogia na União de Tecnologia e Escolas de Santa Catarina UTESC, e no Curso de Administração de Empresas e Comércio Exterior na Universidade da região de Joinville - UNIVILLE.
Contato: marliapizzatto@hotmail.com

Orlando Fernández Aquino. Doutor em Ciências Pedagógicas, Professor Auxiliar e Principal de História e Cultura do Centro Universitário "José Martí" de Sancti Spiritus, Cuba. É autor, entre outros livros, de Historia de la literatura espiritua-na (desde los orígenes hasta 1959) (2002), e co-autor de três volumes sobre temas pedagógicos.
Contato: orlandof@hero.cult.cu

Roberto Valdés Puentes. Doutor em Educação pela UNIMEP (2003). Foi professor na graduação em Cuba e no Brasil. Atualmente é professor no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro Universitário do Triângulo de Uberlândia UNITRI (MG). É autor dos livros José Martí (Icône, 2004), e Os estudos das teorias educativas em América Latina (UNIFEQB, 2004).
Contato: roberto.puentes@bol.com.br

Silvia Ester Orrú. Pedagoga, mestre em Educação pela PUC - Campinas e Doutoranda em Educação pela UNIMEP, Docente e coordenadora do curso de Pedagogia UNIFEQB.
Contato: pedagoga@feob.br