

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO**

O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

no Curso de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de
Educação, - da Pontifícia
Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

REGINA HELENA VAN DER LAAN

REGINA HELENA VAN DER LAAN

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARLENE GRILLO

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARLENE GRILLO

PORTO ALEGRE, 1996

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO**

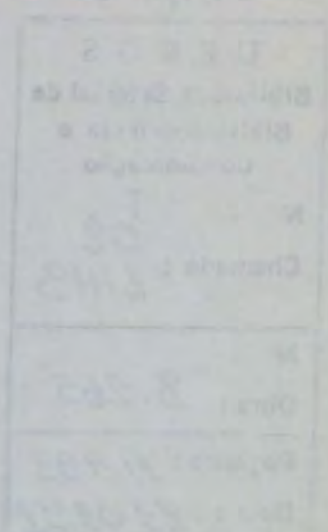
**O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação,
no Curso de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de
Educação, da Pontifícia
Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

REGINA HELENA VAN DER LAAN

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARLENE GRILLO

PORTO ALEGRE, 1996



FICHA CATALOGRÁFICA

v235s van der Laan, Regina Helena

Significado da avaliação na perspectiva de professores e alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Regina Helena van der Laan. - Porto Alegre, 1995.
fls.

Diss. (Mestrado) - Curso de pós-Graduação em Educação, PUCRGS.

1. Biblioteconomia: Ensino 2. Aprendizagem: Avaliação. I. Título

CDD 020.711
371.26

CDU 02:378
02:371.261

Índices alfabéticos para o catalogo sistemático:

Biblioteconomia: Ensino

Biblioteconomia: Ensino: Aprendizagem: Avaliação

Bibliotecária responsável: Regina Helena van der Laan CRB-10/514

Relato de estudo qualitativo-determi- nado baseado nos depoimentos de alunos e professores do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre as representações que os sujeitos possuem em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a avaliação da aprendizagem e explicitar o significado deste processo. Os dados foram obtidos através de entrevista gravada, semi-estruturada, o que possibilitou respostas mais livres, transmitindo o entendimento dos entrevistados sobre o tema. Foram entrevistados onze alunos e oito professores escolhidos aleatoriamente. Os dados foram analisados utilizando-se a metodologia de Análise de Conteúdo. Configuraram-se cinco categorias: Procedimentos de Avaliação, Critérios de Avaliação, Experiência Pessoal de Avaliação, Correspondência Aprendizagem/Resultados, e Significado da Avaliação. Evidenciou-se que o professor é o sujeito do processo, que há uma ruptura entre os processos de ensino/avaliação, além de apontar para um avaliação futura, o que conflita com o objetivo do Curso.

**Avaliar é pensar o sistema educativo,
perceber o discurso sobre educação,
compreender a evolução dos
modelos pedagógicos,
desmassificar o insucesso, perguntar:
Como?
Por quê?
Quando?
Para quê?
(Rev. Noesis, Lisboa, junho 1992)**

RESUMO

Relato de estudo qualitativo-descritivo, baseado nos depoimentos de alunos e professores do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre as representações que os mesmos possuem em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a avaliação da aprendizagem e explicitar o significado deste processo. Os dados foram obtidos através de entrevista, gravada, semi-estruturada, o que possibilitou respostas mais livres, transmitindo o entendimento dos entrevistados sobre o tema. Foram entrevistados oito alunos e oito professores escolhidos aleatoriamente. Os dados foram analisados utilizando-se a Metodologia de Análise de Conteúdo. Configuraram-se cinco categorias: Procedimentos de Avaliação, Critérios de Avaliação, Experiência Positiva de Avaliação, Correspondência Aprendizagem/ Resultados, e Significado da Avaliação. Evidenciou-se que o professor é o sujeito do processo, que há uma ruptura entre os processo de ensino/avaliação, além de apontar para um avaliação finalista, o que conflitua com o objetivo do Curso.

ABSTRACT

This approach reports a qualitative analysis based on interviews with UFRGS Librarianship students and teachers about their knowledge in learning the evaluation process. The object of this work was to reflect in learning test showing the meaning process. By means of recorded semi-structured interviews data were collected allowing free answers, making it possible to detect opinions of the interviewed people this subject. Eight students and eight teachers were interviewed in a random way selection. The data analysis was based on contents analysis method. There are five cases in learning analysis: Evaluation procedures, test criteria's, positive experiments tests, learning/ results correlation and a meaning of the test. It became evident that the teacher is the subject in the process; also that there is a gap inside the teaching/evaluation process, confirming a final result-checking evaluation, which conflicts with the objectives of the course.

*Dedico este trabalho a todos os projetos
que visam transformar o ser humano
na realidade, alcançando sua utopia.*

AGRADECIMENTO

Ao chegarmos ao final de um trabalho como este, muito teríamos que agradecer. Talvez esquecêsemos nomes, talvez cometêssemos injustiças. Por isso agradecemos a todos que de forma direta ou indireta nos auxiliaram, transmitindo suas experiências e conhecimentos, incentivando-nos a continuar a caminhada, sugerindo novas alternativas.

Agradecemos, em especial, aos professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que gentilmente concordaram em conceder-nos a entrevista, sem a qual nosso trabalho seria inviável.

E por fim, mas não com menos importância, nosso especial agradecimento à Profa. Dra. Márcia Grillo, pela dedicação, amizade e principalmente pela orientação segura, sem a qual não poderíamos concluir em tão pouco tempo o trabalho a que nos propusemos.

**Dedico este trabalho a todas as pessoas
que souberam transformar seus sonhos
em realidade, alcançando sua utopia.**

AGRADECIMENTO

Ao chegarmos ao final de um trabalho como este, muito teríamos que agradecer. Talvez esquecêssemos nomes, talvez cometêssemos injustiças. Por isso agradecemos a todos que de forma direta ou indireta nos auxiliaram, transmitindo suas experiências e conhecimentos, incentivando-nos a continuar a caminhada, sugerindo novas alternativas.

Agradecemos, em especial, aos professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que gentilmente concordaram em conceder-nos a entrevista, sem a qual nosso trabalho seria inviável.

E por fim, mas não com menos importância, nosso especial agradecimento à Profa. Dra. Marlene Grillo, pela dedicação, amizade e principalmente pela orientação segura, sem a qual não poderíamos concluir em tão pouco tempo o trabalho a que nos propusemos

SUMÁRIO

	P
APRESENTAÇÃO.....	2
INTRODUÇÃO.....	4
2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA.....	6
2.1 Antecedentes históricos.....	6
2.2 Avaliação.....	11
3 METODOLOGIA.....	17
3.1 Caracterização da pesquisa.....	17
3.2 Questões de pesquisa.....	17
3.3 Participantes da pesquisa.....	18
3.4 Coleta de dados.....	18
3.5 Análise dos dados.....	19
4 CATEGORIZAÇÃO.....	21
4.1 Categoria Procedimentos de Avaliação.....	21
4.2 Categoria Critérios de Avaliação.....	38
4.3 Categoria Experiência Positiva de Avaliação.....	46
4.4 Categoria Correspondência Aprendizagem/Resultados.....	52
4.5 Categoria Significado da Avaliação.....	59
5 REFLEXÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72

APRESENTAÇÃO

O propósito deste estudo foi promover uma reflexão sobre o processo de avaliação que se desenvolve na Matéria de Formação Profissional, do Curso de Biblioteconomia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de depoimentos de professores e alunos.

O interesse pela escolha deste tema decorre da reflexão sobre nossa própria prática docente, nossas insatisfações, principalmente em relação ao processo avaliativo. E da expressa insatisfação de alunos e colegas sobre a condução e os resultados da avaliação da aprendizagem.

A avaliação é uma prática presente em nosso dia-a-dia. Ao emitirmos juízos de valor sobre fatos ou pessoas estamos fazendo um julgamento, estamos avaliando. Estamos valorando, comparando uma realização com algum pressuposto, com uma escala de valor pessoal ou institucional.

Nas nossas atividades, buscamos refletir sobre o que realizamos, verificando se o que fizemos alcançou os objetivos propostos, se o produto final apresenta a qualidade esperada. Se individualmente buscamos analisar nossos atos procurando melhorar nossa vida, para as instituições isto deve ser uma prática constante, pois dela dependerá um melhor desempenho e qualificação junto ao mercado ou a sociedade. Por isso as instituições estão sempre analisando seus desempenhos buscando maior competitividade, mais qualidade e menor custo.

O ato de analisar e verificar se uma atividade está bem feita ou determinado fato é bom, a partir de certos referenciais, constitui o processo de avaliação. Estamos comparando um desempenho com um parâmetro determinado e emitindo um juízo de valor sobre o mesmo. Este processo nem sempre é plenamente consciente.

Conforme SAUL : “A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano.”(1988, p.25) Para a autora: “Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não.” (ibidem)

Considerando que a avaliação faz parte do nosso cotidiano como uma atividade natural e inerente ao ser humano, impõem-se, então, os questionamentos: Por que a avaliação escolar tem um caráter tão assustador? Por que o aluno estremece à simples menção da palavra prova? O que ocorre nos meios educacionais que a avaliação não é encarada com a mesma naturalidade que o ensino? Qual é o significado desta prática para os professores? E para os alunos?

Procuramos com este estudo explicitar os diferentes entendimentos do significado da avaliação, buscando responder a essas questões, estimulando os professores a repensarem sua prática, revisarem suas teorias visando à construção de novas alternativas de avaliação.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro curso de Biblioteconomia foi criado em 1911, junto à Biblioteca Nacional, mas somente em 1915 teve início efetivo. Ao longo destes 80 anos foram criados vários cursos em quase todos os estados do país. No Rio Grande do Sul contamos, hoje, com dois cursos. Em São Paulo há oito cursos, entre universidades federais, estaduais e particulares.

As novas tecnologias, o crescimento e rapidez na produção e disseminação das informações obrigam os profissionais da área a buscarem uma formação cada vez melhor. Isso levou à criação de vários cursos de pós-graduação, visando a alterar perfil do bibliotecário para um gerenciador da informação.

Nessa mesma perspectiva, em 1982, o Conselho Federal de Educação aprovou o novo currículo mínimo para os Cursos de Biblioteconomia em todo o país. Isto foi o resultado do trabalho e da luta dos professores engajados em um ensino que preparasse profissionais aptos a interagir com as novas tecnologias

Após a implantação desse novo currículo, os professores dos cursos de biblioteconomia do país têm procurado avaliar os resultados obtidos através de encontros em nível nacional e regional. Verificou-se, nestes encontros, que havia grande discrepância no entendimento quanto ao significado dos recursos metodológicos de ensino e, principalmente, sobre o significado da avaliação e os instrumentos utilizados no processo.

A avaliação é um tema que permanentemente centraliza a atenção dos professores e revela sempre um referencial teórico metodológico, às vezes, expressando o produto de uma reflexão crítica, com embasamento teórico, outras vezes, o senso comum. Reveste-se de forte carga de responsabilidade, acompanhada de preocupação, angústias e mesmo frustrações, tanto para professores, quanto para os alunos, pelos problemas que ela levanta com freqüência.

Alguns professores falham por entenderem a avaliação como distinta do processo de ensino e do processo educacional mais amplo quando educação, ensino, aprendizagem e avaliação são processos interligados e inseparáveis.

A tomada de consciência dessa problemática implica assumir uma postura diversa da que vem sendo adotada. Mudar o quadro atual da prática avaliativa exige tentar buscar alternativas de ação que conduzam a resultados mais eficazes.

“A avaliação atingirá sua função didático-pedagógica de auxiliar o aprendiz e o professor a obterem a eficácia no processo ensino e aprendizagem, quando for conduzida de acordo com seu verdadeiro significado.” (MELCHIOR, 1994, p.17)

Diante destas reflexões tornou-se necessária, portanto, a explicitação do verdadeiro significado da avaliação, explicitação que tem mais legitimidade por ser resultante das declarações de professores e alunos que participam diretamente do processo. Neste sentido, o problema maior que emergiu destas reflexões foi:

Qual o significado da avaliação da aprendizagem para professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

tendo como objetivos de pesquisa:

a) Refletir sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos professores da Matéria de Formação Profissional do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

b) Explicitar o significado da avaliação da aprendizagem para professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com a definição do problema ficou circunscrita uma área específica de uma problemática bastante ampla, o que possibilitou abordar detalhadamente as compreensões dos professores e alunos sobre a questão.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

2.1 Antecedentes históricos

A Biblioteconomia brasileira, segundo FONSECA (1979), iniciou com a vinda dos padres jesuítas que trouxeram os primeiros livros para o Brasil. Em 1550, o Padre Leonardo Nunes inicia, no Colégio dos Meninos de Jesus, em São Vicente, o ensino de rudimentos de latim. Quase na mesma época temos notícias do surgimento de várias escolas espalhadas pela Colônia. Com o surgimento destas escolas vem a necessidade de organizar bibliotecas, que dariam o apoio necessário aos professores e estudantes. A organização, manutenção e administração das bibliotecas ficam sob a responsabilidade dos jesuítas. Podemos observar que tanto o ensino, como o surgimento de bibliotecas no Brasil se deve aos jesuítas, fazendo com que estas tenham um caráter religioso e só muito mais tarde (no período da República) adquiriram um caráter laico.

Apesar do desenvolvimento da Colônia, a Coroa Portuguesa não permite a posse de qualquer tipo de livro ou outro tipo de informação escrita. Há uma forte censura por parte de Portugal a tudo o que entra no Brasil Colônia.

A leitura sempre foi considerada algo perigoso pelas elites dominantes, pois é através dela que se disseminam novas idéias, questionamentos, aspirações de mudanças, que não são de interesse dos dominadores.

Mas a História tem provado que é impossível deter ou eliminar idéias, a força pode atrasar o seu avanço, mas não pode eliminá-las. O cidadão da Colônia, possuidor de mais recursos, cria a sua própria biblioteca, fazendo entrar clandestinamente obras proibidas, cujos textos foram fortalecendo os ideais de liberdade do povo ou pelo menos de uma elite de intelectuais.

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil ocorre um grande implemento de bibliotecas no país. Conforme o autor (supra citado), em 1810, é

criada a Biblioteca Nacional, constituída pelo acervo da Biblioteca do Tombo, trazido pela Coroa Portuguesa.

Nesta mesma época, ocorre a criação de várias bibliotecas públicas na Europa. Esta tendência européia se faz sentir no Brasil, iniciando-se o surgimento de bibliotecas públicas em várias regiões. Essas bibliotecas são idealizadas pelos governantes locais e colocadas à disposição da população composta por um público bem restrito, pois a grande maioria do povo era constituída por analfabetos e escravos. Sendo que os escravos, mesmo quando sabiam ler, não podiam entrar em bibliotecas ou em outro local freqüentado pelos brancos.

A organização dessas bibliotecas públicas ficavam a cargo de leigos, principalmente religiosos e eruditos. Somente em 1911, é criado o primeiro Curso de Biblioteconomia no país, junto à Biblioteca Nacional, que irá funcionar realmente em 1915, devido a várias dificuldades de ordem estrutural.

O Brasil sofria, nesta época, forte influência européia, ainda uma herança colonial, principalmente da Inglaterra, que detinha a hegemonia econômica no mundo. O primeiro Curso de Biblioteconomia sofre a mesma influência, tendo uma orientação bastante humanista, como ocorria nos cursos europeus. Após a Primeira Guerra Mundial sente-se a mudança de influência, com a crescente dominação econômica dos Estados Unidos. Os cursos de Biblioteconomia no Brasil passam a ter um linha de ação mais tecnicista o que, segundo FONSECA (op. cit.), fica mais evidenciado com a criação do Curso Elementar de Biblioteconomia, no Mackenzie College, em São Paulo, em 1929.

O desenvolvimento do ensino de biblioteconomia, da mesma forma que o ensino superior no país, está vinculado ao período desenvolvimentista, característica dos anos cinqüenta e, conforme SOUZA, passaram a manifestar concepções oriundas "*... dos compromissos políticos e econômicos brasileiros em torno das idéias de progresso econômico, progresso social e progresso da educação e cultura decorrentes das idéias vendidas por organismos americanos e internacionais como a UNESCO.*" (1991, p. 182)

De acordo com SILVA et. al. (1990), na década de cinqüenta havia um total de oito Escolas de Biblioteconomia, principalmente nas regiões sul e sudeste. Após

1960, dizem as autoras, são criadas outras escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, além do surgimento de cursos vinculados à rede estadual e privada de ensino.

Apesar da criação de várias Escolas de Biblioteconomia e da atuação dos profissionais oriundos destes cursos, a profissão não era regulamentada, o que permitia a atuação de pessoas leigas na organização das bibliotecas. A regulamentação da profissão de bibliotecário só ocorre em 1962. Em consequência, são criados o Conselho Federal de Biblioteconomia e os Conselhos Regionais, que iriam fiscalizar o exercício profissional.

Ao longo deste período, desde o surgimento do primeiro curso de biblioteconomia até a regulamentação profissional, não existe uma orientação em nível nacional sobre a estruturação dos cursos e os conteúdos a serem transmitidos. Não há currículo padrão, apesar das principais disciplinas, como classificação, catalogação, bibliografia e referência, aparecerem em todos os cursos.

Conforme SILVA et al. (1990), somente em 1962 foi aprovado no Ministério de Educação e Cultura o primeiro currículo mínimo para todos os cursos existentes no país.

Para POLKE (1983), o processo de transplante educacional foi feito de forma acrítica, numa tentativa de conciliar as correntes francesa e americana, com a prevalência da corrente americana.

É preciso salientar que a década de 60 foi conturbada com o golpe militar de 1964, resultando num regime autoritário e repressor. Ocorrendo nesta mesma época a Reforma Universitária, em 1968.

Em 1982, portanto, vinte anos após a aprovação do primeiro currículo mínimo para o curso de biblioteconomia, o Conselho Federal de Educação fixa o novo currículo mínimo, em funcionamento até hoje, compreendendo as seguintes matérias, conforme a Resolução número 8:

- a) Matérias de Fundamentação Geral
 - Comunicação
 - Aspectos Sociais: Políticos e Econômicos do Brasil
 - Contemporâneo
 - História da Cultura

b) Matérias Instrumentais

Lógica

Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa

Língua Estrangeira Moderna

Métodos e Técnicas de Pesquisa

c) Matérias de Formação Profissional

Informação Aplicada à Biblioteconomia

Produção dos Registros do Conhecimento

Formação e Desenvolvimento de Coleções

Disseminação da Informação

Administração de Bibliotecas

Segundo POLKE (1983), as alterações propostas no novo currículo mínimo não significaram uma tentativa de crítica ao currículo mínimo de 1962, mas refletiram um caráter antidemocrático e imaturo dos bibliotecários. Para SOUZA (1991), a ênfase dada aos conteúdos técnicos está ligada ao grupo que tem como objeto a organização de documentos, isto é, o resultado de uma cultura profissional voltada ao armazenamento da informação e não a sua disseminação, em atendimento aos interesses internacionais de manter a dependência econômica do país, impedindo a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias pelos pesquisadores nacionais. A aceitação deste direcionamento irá provocar a formação de profissionais técnicos, pouco criativos e principalmente desvinculados de sua função social e de compromisso para com a sociedade.

A atual preocupação dos professores da maioria dos cursos de Biblioteconomia do país com a função social do bibliotecário evidencia-se com a inclusão de disciplinas de cunho eminentemente reflexivo sobre a ordem social, econômica e política do país na estruturação do currículo pleno.

No Rio Grande do Sul, segundo PINTO (1984), é criado o primeiro curso de Biblioteconomia, em 1947, como Curso Livre de Biblioteconomia, com duração de um ano; segundo a estrutura da Escola de Biblioteconomia da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

Na evolução do curso em nosso Estado, um marco significativo foi a transformação do Curso Livre em Curso de Biblioteconomia, vinculado à Faculdade

de Administração da Universidade de Porto Alegre, em 1954. Nesta ocasião, o curso se orienta pelo Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional. Em 1958, é transformado em Escola de Biblioteconomia e Documentação, passando a ser curso superior. Com a reforma universitária, em 1970, cria-se a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1974, é criado o curso de Biblioteconomia na Fundação Universidade de Rio Grande, na cidade de Rio Grande, atendendo à necessidade de interiorizar a profissão.

Durante toda a história da Biblioteconomia no Brasil, observa-se a preocupação de seus profissionais com a melhoria do desempenho profissional. Esta preocupação é maior naturalmente junto aos professores que têm a responsabilidade de formar os novos profissionais, aptos a exercerem a profissão com eficiência e eficácia sem esquecerem a responsabilidade social que a profissão tem.

Visando a uma maior integração entre os cursos, realizou-se, em 1986, o primeiro ENCONTRO NACIONAL DO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENEBCI, 1), em Recife, cujo tema central era o PANORAMA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E DA PESQUISA EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, e teve como subtemas:

1. Novo currículo de Biblioteconomia
2. Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação
3. Qualificação do pessoal docente" (CAD. BIB, 1988, p.5)

Dando continuidade ao processo iniciado nesse primeiro encontro, foi realizado em Brasília o segundo encontro em 1989, com os seguintes objetivos:

"a) a avaliação dos resultados obtidos através da implantação do novo currículo de Biblioteconomia com vistas à divulgação dos resultados positivos e supressão dos problemas e falhas apresentadas;

b) a discussão das possibilidades e alternativas de integração e cooperação entre os diversos cursos do país;

c) o incentivo à criação e divulgação de novas estratégias e metodologias de ensino;

d) a oportunidade de um fórum de debates entre alunos, professores e profissionais da área de Biblioteconomia, sobre problemas, alternativas e perspectivas para a formação de bibliotecários."

(ENEBCI, 2, 1989, p.5)

Ficou estabelecido então que seria iniciado um estudo por regiões entre os cursos, visando a uma integração maior, principalmente metodológica e semântica.

Foram realizados encontros em nível regional, sendo que as escolas da região sul chegaram à conclusão que havia necessidade de um estudo sobre metodologia de ensino, para maior clareza nos procedimentos e, principalmente, sobre avaliação, ficando bem claro nos debates as dificuldades em estabelecer critérios e diferenciar os instrumentos do processo de avaliação.

Sendo essa preocupação uma constante, fez-se necessário buscar o significado da avaliação junto aos professores e alunos, visando a uma reflexão maior sobre o tema e possibilitar, se preciso, uma mudança na prática atual.

2.2 Avaliação

A avaliação está presente em toda atividade humana. É um processo de análise e crítica no qual elaboramos comparações e emitimos juízos de valor. Para LUCKESI: *"A avaliação seria um julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista uma ação já realizada, uma ação em realização ou, enfim, uma ação a ser realizada."* (1983, p.46)

DEPRESBITERIS(1989), em uma retrospectiva histórica da avaliação, mostra que a avaliação não é um processo recente. Em 2205 A.C., o Imperador da China examinava os oficiais a cada três anos, com o objetivo de prover o Estado de homens capacitados.

No século passado, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem, objetivando verificar a qualidade do ensino. Estes testes uniformes eram aplicados em amostra selecionada, e os resultados obtidos levaram-no a propor mudanças no sistema de avaliação utilizado pelo sistema de ensino.

Em Portugal e na França, principalmente, desenvolveu-se muito a docimologia com enfoques diversificados. A docimologia clássica enfatizava o aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e de análise de resultados,

enquanto a experimental voltava-se para a avaliação como um comportamento, buscando determinar, experimentalmente, os mecanismos intervenientes na decisão da avaliação, tais como: reação dos aplicados, reação dos submetidos aos exames, discrepâncias entre situações de exame e entre critérios de aplicados.

A análise do histórico dos estudos sobre avaliação educacional leva-nos a concluir que no início deste século esta atividade estava relacionada à utilização de testes, imprimindo um caráter instrumental ao processo avaliativo.

Estudos de TYLER (1949) mostram o emprego de vários procedimentos de avaliação em oposição ao que vinha ocorrendo até então. Tyler passa a considerar três variáveis no estudo da avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida.

Inicia-se uma mudança de enfoque, salientando-se a diferença entre medir e avaliar.

Segundo DEPRESBITERIS : *“Valorar é a raiz do conceito de avaliação”* (1989, p.33) sendo que medida e avaliação são conceitos diferentes. A medida pode fazer parte da avaliação, mas esta não se encerra nela. Medida expressa a extensão, a dimensão, a qualidade, o grau de determinada coisa ou objeto. É uma atribuição de símbolos à dimensão de um fenômeno, segundo um sistema de unidades convencionais, descreve o fenômeno com dados quantitativos, diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade. A avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. Avaliar significa atribuir valor a uma dimensão de determinado fenômeno em relação a padrões ou critérios. Descreve e interpreta fenômenos, podendo utilizar-se também de dados quantitativos, mas completa-se com dados qualitativos. Baseia-se, fundamentalmente, em descrições, opiniões, observações, entre outros dados.

No Brasil, Vianna e Medeiros são autores que se destacaram no estudo de testes e instrumentos. . Em sua obra *“Testes em Educação”* (1982), Vianna deixa clara sua idéia sobre testes de rendimento escolar, voltadas mais diretamente à norma, isto é, testes cujo objetivo é avaliar o desempenho do aluno tomando como referência o desempenho do outro estudante, o grupo normativo. Medeiros em *“Provas objetivas: técnicas de construção”* (1977) coloca que a medida faz parte do cotidiano humano, que a educação feita intencionalmente implica verificar os resultados e que a eficiência está ligada à observação sistemática dos resultados.

Através desse relato pode-se observar que a avaliação tem sido mais vinculada a medida e a resultados. Não é considerada com ação diagnóstica, muito menos mediadora. Isto é totalmente compreensível, pois o paradigma educacional que regeu até recentemente a educação é positivista com um acirramento tecnicista nas décadas passadas.

Para FRANCO:

“As primeiras discussões sobre avaliação educacional chegaram até nós via Psicologia da Educação, em sua vertente dedicada à psicometria, numa época em que nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria Psicologia começava a ganhar o status de ciência. Para alcançar este status foram utilizados os critérios de cientificidade das Ciências Naturais, tais como, observação, verificação, experimentação.” (1990, p.64)

Nesta época, deu-se demasiada ênfase a criação de instrumentos, de escalas de atitudes, de categorias para análise de conteúdo, de manuais de instruções, os quais deveriam neutralizar a interferência do pesquisador pela objetividade da coleta dos dados. Esta matriz positivista e tecnicista influencia os professores, que *“passaram a valorizar os testes, as escalas de atitudes, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas e tiveram que se submeter à fúria funcionalista da época que acabou gerando mesmo nas escolas chamadas experimentais ou de ponta, critérios formalistas para a definição e seleção de um ‘bom professor’.”* (ibidem, p.65)

Em oposição a este furor tecnicista, ainda na década de 70, surgem os modelos subjetivistas ou idealistas, em que o sujeito que *conhece “tem predominância sobre o objeto do conhecimento.”* (ibidem, p.65) Em avaliação além do produto, observam-se também as habilidades, respeita-se o ritmo de cada indivíduo, valoriza-se a auto-avaliação.

Sendo ambos os modelos descritos insuficientes para a explicação da realidade, por não considerarem o caráter histórico e transitório dos fatos, foi necessária a criação de novos modelos de análise que explicassem as relações entre indivíduos, educação, sociedade.

“A redefinição da avaliação educacional deve ter, como unidade social o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.” (ibidem, p.66) É necessário

que na avaliação da aprendizagem, haja o entendimento da atividade humana, uma vez que *“as ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente.”* (Franco, 1990, p. 66).

As diferentes concepções de avaliação podem ser tradicionais e atuais. Nas tradicionais, vamos encontrar a avaliação como sinônimo de medida, verificação de resultados e referenciada à norma. Nas concepções atuais, teremos a avaliação referenciada ao critério, como apreciação do mérito e como suprimento de informação. Vamos explicitar as concepções atuais, uma vez que sob outras denominações em trechos anteriores já especificamos bastante as tradicionais. Na avaliação por critérios o desempenho do aluno é avaliado tendo como referência o objetivo trabalhado ou o conteúdo desenvolvido; trata-se de um padrão absoluto em que o aluno deve atingir o domínio estabelecido. Na apreciação do mérito, a avaliação deve julgar tanto os objetivos quanto os resultados. O objetivo é julgar e as funções são diagnóstica, formativa e somativa. Na avaliação como suprimento de informações pode-se definir como um processo de delinear, obter e fornecer dados para julgamento e tomada de decisões.

Diversos teóricos analisaram e sistematizaram este processo. Conforme os paradigmas vigentes houve mudanças no processo de avaliação indo de sistemas tecnicistas até sistemas altamente subjetivos.

Ao longo do estudo sente-se um certo distanciamento entre o processo e o produto. Parece-nos que o ensinar nada tem haver com o produto que seria a aprendizagem do aluno. Ainda, segundo HOFFMANN, os professores vêem a ação de avaliar e educar como dois processos distintos *“não relacionados.”* (1992, p.16)

É necessário que os professores analisem suas práticas e tomem consciência da necessária relação entre o processo de avaliar e educar. Não podemos separar um do outro. Educar é um processo em que se busca a formação do sujeito como uma pessoa crítica e atuante cuja escala de valores esteja em sintonia com a sociedade, e a avaliação necessita identificar o estágio em que se encontra este processo de realização.

Qualquer aspecto do processo ensino-aprendizagem que seja analisado deve

apontar para uma reflexão ampla sobre o homem, sua realidade, seu projeto de vida. (SILVA, BOHN, 1986)

OGIBA afirma que :

“A formação de profissionais críticos comprometidos politicamente com a transformação sócio-econômica da sociedade, relaciona-se de modo substantivo com reconstrução coletiva do ensinar e do aprender, onde haverá a necessidade de que o conhecimento se construa a partir de uma ação-reflexão orientada pelo compromisso coletivo com a transformação social.” (1992, p.21)

Essa idéia vincula-se à concepção de educação que o educador tem. Conforme GRILLO (1988), a avaliação deve ser contextualizada de acordo com a concepção de homem e de mundo que se tenha; isto levará a uma pedagogia reprodutora ou transformadora. Na perspectiva de uma pedagogia de transformação, a avaliação se configura como um recurso de diagnóstico que contempla a vir-a-ser do aluno-sujeito.

Para HOFFMANN (1992), o educador deve questionar permanentemente sua prática avaliativa numa linha de reflexão transformada em ação, o que nos leva a novas reflexões. “Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.”(op. cit., p. 18)

Analisando a avaliação sob esta ótica verifica-se a importância de examinar como ocorre este processo. Se os professores vêem a avaliação como processo de diagnóstico e busca de melhoria no seu fazer pedagógico e na aprendizagem do aluno ou se a mesma ocorre apenas para cumprir um ato legal, promovendo ou não o aluno a séries mais adiantadas. Como diagnóstico, a avaliação deve ser mediadora, voltando-se para o desenvolvimento do aluno, o seu o vir a ser. É um processo caracterizado pela problematização, pelo questionamento, pela reflexão sobre a ação. Na segunda situação, que visa apenas à promoção, fica o processo avaliativo reduzido a uma função classificatória, desviando-se de seu propósito básico.

A revisão que realizamos até aqui nos possibilita eleger a afirmação de LUCKESI: “A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre

processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.” (1992, p.172)

Concluimos com a afirmação de OGIBA:

“Dessa perspectiva a ação avaliativa constitui-se numa mediação entre a educação e os valores da sociedade, implicando e traduzindo sempre uma determinada visão de mundo, revelando e desvelando o que pensamos sobre os homens, suas relações e as finalidades de suas ações. Como momento mediador que ‘revela significados’, a avaliação não é neutra e está sempre comprometida politicamente com determinado modelo social.” (1992, p.19)

Este comprometimento se caracteriza, sem sombra de dúvida, pela postura do professor, pela sua prática pedagógica e avaliativa.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa constituiu um estudo qualitativo-descritivo, baseado nos depoimentos de alunos e professores sobre as representações que eles têm em relação ao processo de avaliação da aprendizagem.

Como pesquisa qualitativa, atendeu às cinco características apontadas por BOGDAN e BIKLEN(1982):

- decorreu de um contato direto e prolongado do pesquisador, com a situação investigada e o contexto natural;
- utilizou dados descritivos;
- explorou certezas e dúvidas, esquemas teóricos, preocupando-se com a compreensão do processo;
- explicitou a “perspectiva dos entrevistados”;
- não buscou evidências comprovadoras de hipóteses pré-definidas.

3.2 Questões de pesquisa

O problema:

Qual o significado da avaliação da aprendizagem para professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras:

Para os professores

- a) Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

- b) Quais os critérios que você utiliza no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos?
- c) Descreva uma situação de avaliação que você tenha considerado muito boa.
- d) Qual a correspondência entre a aprendizagem e o resultado da avaliação do aluno?
- e) Qual o significado da avaliação?

Para os alunos

- a) Como você é avaliado pelos professores do curso?
- b) Quais os critérios que o professor utiliza no processo de avaliação da aprendizagem?
- c) Descreva uma situação de avaliação que você tenha considerado muito boa.
- d) Qual a correspondência entre sua aprendizagem e o resultado da avaliação do professor?
- e) Qual o significado da avaliação?

3.3 Participantes da pesquisa

Foram entrevistados oito(8) professores do Curso de Biblioteconomia, responsáveis por disciplinas da Matéria de Formação Profissional, escolhidos aleatoriamente, e oito(8) alunos, também escolhidos aleatoriamente, desde que regularmente matriculados nos seguintes semestres do curso: quinto, sexto, sétimo e oitavo, sendo dois de cada semestre.

3.4 Coleta de dados

Os dados foram obtidos através de uma entrevista gravada, semi-estruturada, contendo as questões apresentadas no item QUESTÕES DE PESQUISA. Desta forma obtivemos respostas mais livres, que acreditamos traduziram o real entendimento dos entrevistados, sem o direcionamento decorrente de respostas a questionários fechados.

As questões de pesquisa foram testadas previamente, através de uma entrevista com um professor e um aluno, com as mesmas características da amostra, mas não pertencentes a ela.

Análise dessas entrevistas levou-nos a acrescentar a questão de pesquisa Quais os critérios que você utiliza no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos? e Quais os critérios que o professor utiliza no processo de avaliação da aprendizagem? não previstas inicialmente. Os entrevistados usavam o conceito de critério de forma um tanto imprecisa, sem explicitação. Considerando que isto poderia ser uma informação útil na compreensão do SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, optamos por questionarmos sobre o assunto.

3.5 Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados através da metodologia de Análise de Conteúdo que, segundo BARDIN, é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (. . .) destas mensagens.”
(1977, p.42)

Segundo o autor a análise de conteúdo tem um vasto campo de aplicação, permitindo o estudo de motivações, atitudes, valores e crenças, ajustando-se assim ao propósito de nosso trabalho.

Nossa análise obedeceu às três etapas indicadas por BARDIN:

- a) pré-análise;
- b) exploração do material;
- c) tratamento dos resultados e a interpretação.

A pré-análise compreendeu a organização do material a ser examinado e a sistematização das idéias. Inicialmente, procedemos a uma leitura superficial de todas as entrevistas procurando compreender as idéias expostas, as estruturas utilizadas. Num segundo momento, realizamos uma releitura apenas das entrevistas dos alunos e após dos professores, procurando identificar os dados significativos e representativos de cada depoimento por categoria de entrevistado.

A exploração do material ou descrição analítico compreendeu a codificação, classificação e categorização do conteúdo das respostas. Após um primeiro contato com os documentos, examinamos exaustivamente cada reposta, iniciando o trabalho pelos depoimentos dos alunos. Nesta leitura, identificamos as unidades de registro com que iríamos trabalhar.

A unidade de registro que utilizamos foi o tema, que segundo M.C.d'UNRUG apud BARDIN (1977, p.105) "é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável;" constituindo uma afirmação sobre um assunto. Acreditamos que está opção foi a mais adequada aos nossos propósitos.

Após termos estabelecido e codificado as unidades, organizamo-las nas categorias que, de certa forma, estavam previstas nas questões formuladas nas entrevistas, e que foram confirmadas. Para facilitar e dar maior consistência a nossa análise buscamos nos depoimentos os indicadores que caracterizam cada categoria, transcrevendo suas freqüências e percentagens de uso por grupo de entrevistados.

Devido à complexidade do processo de avaliação, alguns elementos constitutivos das categorias se interpenetram dinamicamente, levando-nos, preferencialmente, a optar por sua inclusão em uma categoria ou repeti-la em outras.

A ultima etapa, interpretação e tratamento dos resultados, compreendeu a análise das categorias e interpretação dos resultados obtidos, segundo os pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo.

A análise das entrevistas configurou cinco categorias: Procedimentos de Avaliação, Critérios de Avaliação, Experiência Positiva de Avaliação, Correspondência Aprendizagem/Resultados e Significado da Avaliação.

4 CATEGORIZAÇÃO

A análise dos depoimentos configurou cinco categorias: Procedimentos de Avaliação, Critérios de Avaliação, Experiência Positiva de Avaliação, Correspondência Aprendizagem/Resultados e Significado da Avaliação, relacionadas às questões de pesquisa.

4.1 Categoria Procedimentos de Avaliação

As questões de pesquisa **COMO VOCÊ É AVALIADO PELOS PROFESSORES DO CURSO?** e **COMO VOCÊ AVALIA SEUS ALUNOS?** respectivamente dirigidas a alunos e professores, nortearam a coleta de dados para a categoria **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO** e têm o conteúdo das respostas resumidas nas expressões provas, trabalhos diversos (individuais, grupais, monografias, projetos, relatórios de visitas), auto-avaliação e registro de aspectos atitudinais (frequência, participação em sala de aula, esforço do aluno, comportamento). Na especificação dos aspectos atitudinais, uma primeira leitura faz crer que serão citados os indicadores ou dimensões observáveis, mas, ao contrário, surgem fenômenos como esforço, comportamento e até atitude, numa repetição viciada e pouco clara quanto ao que queira significar. Mais adiante estes pontos serão analisados com detalhes. No Quadro número um são apresentadas, ainda, as frequências no uso desses procedimentos.

A Categoria Procedimentos de Avaliação inclui os recursos metodológicos utilizados pelo professor para coletar informações que lhe permitam emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno. Tem por finalidade indicar o nível em que foram alcançados os objetivos de aprendizagem

QUADRO 1

INDICADORES DA CATEGORIA PROCEDIMENTOS

INDICADORES	FREQUÊNCIA		PERCENTUAL	
	ALUNOS	PROFESSORES	ALUNOS	PROFESSORES
trabalhos (individual, grupo, monografias, projetos, relatórios de visitas) teóricos ou teórico-práticos	8	8	100%	100%
provas	8	7	100%	87,5%
aspectos atitudinais (frequência, participação, comportamento, esforço, outros)	6	7	75%	87,5%
auto-avaliação	2	2	25%	25%

É interessante destacar, neste Quadro, o grau de concordância entre as respostas dos alunos e dos professores, bem como a ênfase que é dada a provas, trabalhos e aspectos atitudinais como procedimentos de avaliação.

Confirmando os dados expressos no Quadro Um, encontra-se o depoimento de um aluno que afirma: "Geralmente são avaliações por provas e trabalhos, seria a aplicação de toda a prática e a teoria dada em sala de aula, além de contar a presença e a participação em aula."

Os professores declaram, igualmente, que avaliam através de provas, trabalhos,

observação do desempenho dos alunos e que valorizam aspectos atitudinais. Os procedimentos variam de professor para professor e, principalmente, de disciplina para disciplina. Os professores afirmam que o processo de avaliação deve ser feito de acordo com a disciplina. Um docente refere que em uma das disciplinas não utiliza provas, os alunos realizam um trabalho acompanhado por ele, de maneira que todo o desempenho do aluno, seu interesse, esforço e crescimento podem ser observados com facilidade.

Isto, porém, só é possível com turmas pequenas, uma vez que um trabalho totalmente individualizado fica inviável quando o professor tem turmas muito grandes. Este fato é corroborado por outros professores que afirmam ser o trabalho com turmas pequenas facilitado, porque eles conseguem perceber com mais facilidade o desempenho de cada aluno. Uma turma homogênea, em que todos os alunos têm um rendimento igual, todos são rápidos e aprendem com facilidade é uma utopia. Cada grupo de alunos é um, e cada aluno é um ser único.

Segundo GIROUX (1988), a educação deve respeitar as diferenças étnicas, raciais, religiosas e de gênero. A sociedade não é homogênea e, portanto, a educação não pode ser homogênea e considerar apenas a cultura na perspectiva da classe dominante. Isto impõe ao professor a exigência de também pensar cada aluno com suas especificidades e idiosincrasias.

Os alunos apresentam diferentes estágios de conhecimento, devido à bagagem anterior de experiências. Um aluno oriundo de classes abastadas, terá tido vivências e estímulos que lhe permitem transitar com maior desenvoltura no mundo da cultura erudita, que é o conhecimento transmitido na Universidade. Isto não ocorre com os alunos oriundos de classes menos favorecidas cujas experiências culturais não pertencem ao mesmo padrão. Estas diferenças poderão determinar o desempenho dos alunos, a compreensão individual do mesmo fenômeno apresentado pelo professor. Este deve desenvolver mecanismos que atentam a estas diferenças, possibilitando a apreensão e elaboração do novo conhecimento por todos. Isto evidencia a importância do trabalho com grupos pequenos, pois facilita um trabalho mais individualizado, respeitando estas diferenças.

Segundo HOFFMANN: *“um dos princípios da teoria construtivista é fundamental à avaliação: O desenvolvimento do indivíduo se dá por estágio evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências.”* (1993, p. 53) A autora continua afirmando que o compromisso do professor revitaliza-se diante dos alunos de diferentes níveis

sócio-econômicos. *“Porque se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos.”* (ibidem, p.54) Portanto, não basta o professor explicar claramente, usar metodologias diversificadas para que o aluno compreenda o assunto. Esta compreensão ocorrerá através das interações que o aluno realiza utilizando-se de seu conhecimento anterior; se no seu referencial não existirem os dados necessários para que ocorram estas relações, as condições para a aprendizagem ficarão prejudicadas.

O professor que age como se todos os seus alunos fossem iguais, esquecendo-se das diferenças de origem e ambiência deles, tende a considerar o aluno como um incompetente e incapaz. É muito comum se ouvir nos corredores de ambientes escolares, professores se queixando de que, apesar de seu empenho, os alunos não aprendem, não se esforçam. Isto demonstra claramente uma visão equivocada do processo de aprendizagem e um claro desrespeito ao conhecimento prévio que o aluno traz e de suas origens.

GIROUX diz que *“o processo de escolarização não é o de descrever o mundo objetivamente, mas de criar um mundo mais eticamente capacitador, que encoraje uma maior consciência a respeito da forma pela qual o poder pode ser mobilizado para a liberação humana.”* (1988, p.41)

Há um mito em nível nacional que os alunos das universidades federais são oriundos das classes mais abastadas e, portanto, todos teriam tido boas experiências e vivências com o mundo da cultura erudita. Isto não ocorre nos cursos de biblioteconomia, pois há alunos oriundos da classe média baixa, com grandes dificuldades econômicas e pouca vivência com a cultura elaborada.

O professor que tem uma concepção de educação como meio para a liberação humana, como diz GIROUX (op. cit.), compreende estas diferenças e irá utilizar-se de mecanismos para minimizá-las, levando todos os alunos a atingirem os objetivos propostos.

O procedimento de avaliação mais referido por professores e alunos é dos trabalhos sob diferentes modalidades: trabalhos práticos ou teóricos, individuais ou em grupo. Esta afirmação coincide com a declaração de alguns professores que dizem solicitar muitas tarefas, realizadas em sala de aula, e que utilizam todo o trabalho desenvolvido pelo aluno para avaliação, pois entendem que nem sempre o resultado da prova representa com clareza o que o aluno sabe.

Mesmo tendo sido muito referido pelos entrevistados, os trabalhos em grupo são questionados por um aluno, principalmente quando são realizados fora da sala de aula, uma vez que a maioria trabalha ou tem outros compromissos que os impedem de se reunirem. Tais dificuldades fazem com que, muitas vezes, nem todos os componentes do grupo tenham trabalhado, mas a nota é igual para todos. Estas atividades exigem um constante acompanhamento por parte do docente. Correção e avaliação precisam constituir uma atividade conjunta, de corresponsabilidade de professor e aluno, salientando-se os pontos mais significativos e corrigindo-se os desvios e lacunas detectadas. Os trabalhos de grupo e em grupo necessitam ser procedimentos de aprendizagem, nos quais os componentes têm oportunidade de comunicar idéias e discuti-las, chegando a conclusões comuns, apresentando o resultado mais significativo entre todos os colegas, oportunizando momento de aprofundamento e ampliação dos modos de ver o mesmo fenômeno e socialização do novo conhecimento. Após todo este trabalho cada aluno necessita ter oportunidade de elaborar e apresentar suas conclusões pessoais, numa síntese original, com destaque do que para ele teve mais significado. Só assim, é possível chegar mais próximo da proposta de MELCHIOR *“É importante que se enfatize a avaliação de forma individualizada, pois cada avaliando é um ser único e assim deve ser tratado.”* (1994, p.37)

Cabe esclarecer a diferença entre avaliação individual e avaliação individualizada. Qualquer recurso (mesmo que igual para dez, vinte ou trinta alunos) quando respondido sem discussão de idéias, em um trabalho solitário, é individual. Para ser individualizado, deve ser destinado a alguém, de acordo com suas características, que o fazem único e irrepetível. Assim sendo, a avaliação individualizada é personalizada, exigindo do avaliador mais tempo de convivência e de conhecimento de seus alunos. A partir desta diferenciação, verifica-se que a proposição de MELCHIOR (op. cit.) está a exigir um tratamento metodológico em sala de aula mais participativo e dialógico, e a prática da avaliação como um exercício constante e permanente no processo interpessoal do ensinar e do aprender.

Esta visão de ensino possibilita ao aluno um trabalho com acompanhamento constante por parte do professor, mostrando o caminho, realizando as correções e, principalmente, evitando que haja dúvidas sobre a realização do trabalho, pois só é possível o professor saber que o aluno executou um trabalho se o mesmo foi acompanhado passo a passo. (FREIRE; SHOR, 1995)

Outro procedimento de avaliação muito utilizado é a prova, que apesar da constante discussão sobre o seu valor, é, sem dúvida, um importante instrumento, tanto para os professores como para os alunos, na medida em que possibilita a evidência da aprendizagem realizada.

Ao elaborar os testes, deve-se ter em mente o que se deseja avaliar, o que implica adequar tipos de instrumentos a objetivos e conteúdos. Quando o professor prepara uma prova tem que ter bem presente o que está avaliando, que conhecimentos o aluno deve dominar para responder a cada questão. É necessário que as questões propostas sejam precisas, tendo o professor o cuidado de formulá-las com clareza, explicando com detalhes o que deseja saber, evitando dubiedade de interpretações que, geralmente, levam o aluno a não apresentar respostas adequadas. Além disso, é importante que as questões estimulem soluções que envolvam conhecimento elaborado e uso do raciocínio lógico, processos mentais superiores, desempenhos mais complexos e não, apenas, a repetição de dados memorizados sem maior compreensão e vazios de significado para os alunos.

Embora com sua validade reconhecidamente deficiente como forma de avaliação da aprendizagem, essas questões de simples evocação e pura memorização mecânica ainda são encontradas no nosso ensino como recurso de verificação. Comprovando a presença dessa prática, apresentamos a fala de um aluno: *"Às vezes passamos uma noite inteira decorando uma matéria, após a prova esquecemos tudo."*

Isto ocorre pois o ensino em geral tem privilegiado o conhecimento de fatos, não há o estímulo à reflexão, à crítica, ao posicionamento do aluno. Como afirma DEPRESBITERIS: *"A preocupação excessiva dos educadores com a transmissão de fatos, ao invés do desenvolvimento do raciocínio do aluno, tem resultado em um ensino virtualmente desprovido, desde a escola primária até a universidade, de oportunidades para a reflexão."* (1991b, p.137)

A ênfase dada a questões que exigem somente memória explica-se, talvez, com as palavras de HOFFMANN (1993) que diz que o professor interfere no fazer do aluno, corrigindo-o, buscando obter assim o resultado por ele (professor) determinado. A interferência do professor impede que o aluno faça sua própria elaboração, não lhe é dado espaço nem oportunidade para uma construção própria.

O professor determina o que deve ser atingido, não aceitando o fazer dos alunos e as opções propostas por eles, reduzindo o processo de ensino a uma repetição mecânica de dados, sem a devida compreensão crítica dos mesmos.

“Na área de avaliação, se realizássemos uma pesquisa sobre a ênfase dos instrumentos de avaliação certamente teríamos a constatação de que a maioria deles mede memorização, reconhecimento de fatos, em detrimento de outros níveis mais complexos de pensamento.” (DEPRESBITERIS, 1991b, p. 137)

A atitude do professor em privilegiar a memorização, em detrimento da criação e produção própria do aluno, demonstra uma postura reprodutivista. O professor não oportuniza ao aluno condições de análise e crítica e não o habilita, em consequência, a um fazer profissional dinâmico e reformulador.

Esta posição contraria o objetivo do Curso de Biblioteconomia, que visa preparar um profissional crítico, consciente de seu papel de agente de transformação social. Talvez esta contradição explique algumas críticas sobre a formação do profissional que seria mais um técnico do que um gerenciador da informação, considerando-se técnico um profissional capaz de reproduzir técnicas, mas não habilitado a avaliá-las e criticá-las. O bibliotecário é o profissional capacitado para organizar e disseminar a informação. Levando-se em conta que cada vez mais o conhecimento, o saber dos fatos é de importância vital para tomada de decisões, este profissional deverá ter uma postura crítica e capaz de contrapor-se ao uso indevido do conhecimento como meio de dominação e manutenção das diferenças sociais. Nesta perspectiva, o professor deverá modificar o seu fazer pedagógico, passando a privilegiar as reflexões e proposições do aluno, ajudando-o a encontrar soluções e caminhos originais.

Esta nova postura do professor irá refletir-se na sua prática avaliativa e, como afirma HOFFMANN: *“Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.”* (1992, p.23)

A constatação dessa contradição entre o idealizado no objetivo e o exposto pelos alunos, talvez se explique pelo fato de que o currículo do curso esteja baseado em um paradigma positivista. Pode-se verificar, através da análise da grade curricular,

que inicialmente, são ministradas disciplinas de cunho informativo, após formativo e no último semestre os alunos devem estagiar em uma biblioteca (centro de informação) como coroamento da aquisição de todos os conhecimentos obtidos. Há uma clara dicotomia entre teoria e prática. Mesmo quando os alunos e professores se referem a trabalhos práticos e em associar o conhecimento com a realidade profissional isto não demonstra uma relação dialética entre teoria e prática. Não há uma reflexão dialógica em que fique claro para o aluno que da prática emerge a teoria e da teoria emerge a prática, num círculo hermenêutico de conhecimento num avanço constante.

Este viés positivista que ainda caracteriza o curso dá ênfase muito grande às técnicas, seja de processamento, de administração, de informática, que são discutidas como pontos pacíficos e de solução aos problemas e não como um meio de se obter maior eficiência nos serviços de informação.

É necessário a adoção de um novo paradigma que privilegie o refletir, o criar, que possibilite ao aluno construir uma consciência crítica sobre o seu papel como profissional da informação. Esta mudança de paradigma só será possível através de um novo referencial no qual se valorize a relação dialética entre a teoria e a prática; isto só poderá ocorrer com uma mudança na metodologia de ensino, em que o aluno tenha espaço para elaborar suas próprias reflexões. Um novo enfoque de ensino levará a uma nova concepção de avaliação, porque o aluno não terá que responder mecanicamente àquilo que o professor espera, mas, sim, expor a sua própria idéia sobre o aprendido, demonstrando que o processo de aprendizagem se efetuou através de incorporação de novos conhecimentos e conseqüentemente, modificação de comportamento, sendo este entendido numa visão de totalidade.

Além da ênfase dada ao memorizar com muita freqüência, as provas apresentam enunciados pouco elucidativos, por vezes ambíguos, que induzem o discente a uma interpretação equivocada.

Alguns alunos também vêem a prova como recurso limitado de avaliação, afirmando que muitas vezes vão mal em uma prova por motivos diversos, geralmente de natureza afetiva, como sentimento de medo, aversões ou outras emoções, um certo nervosismo, rejeições, outros problemas pessoais ou, ainda, porque aparecem na prova questões sobre conteúdos que ele não conseguiu estudar bem, o que nos leva a aceitar a declaração de um deles: "*Acho uma prova muito pouco para avaliar.*"

Tais fatos são corroborados pela afirmação de outro aluno: *"Eu prefiro quando a gente faz um trabalho o professor recolhe e nos ajuda. Depois avalia junto com a gente. Acho isto melhor que uma prova, a gente produz melhor."* Esta fala está coerente com o depoimento de um professor que assim se manifesta: *"Eles me apresentam a primeira versão do trabalho, eu reviso, depois mostro ao aluno no que deve melhorar, o que corrigir. O aluno recebe novo prazo para a entrega, e pode refazer todo o trabalho. O conceito é emitido através da análise do trabalho final, comparando-o com as correções. Verifico se ele compreendeu as correções, se ele avançou. Só então emito o conceito."*

As palavras desse aluno e desse professor indicam uma avaliação mediadora, entendida como um processo constante que permeia as ações de ensino e cujos dados permitem reorientar o mesmo para a atingimento dos objetivos.

Segundo SANT'ANNA et al (1986) a avaliação é um meio para alcançar fins; os professores que entendem este processo de forma diferente geram um alto grau de frustração em si e nos seus alunos. A falta de correta compreensão sobre o significado da avaliação reduz o processo a uma simples aplicação de provas e testes, no qual a atribuição de grau ou conceito fica sendo o momento final da prática avaliativa.

As técnicas e instrumentos de avaliação precisam ser selecionados de acordo com os propósitos e os objetivos do ensino. É preciso ter presente que aqueles têm limitações e são passíveis de erro na interpretação dos resultados. Geralmente, os professores consideram os testes e provas como fonte fidedigna e a mais importante para obtenção de dados sobre a aprendizagem discente. Estes instrumentos têm sua importância, desde que bem elaborados e conduzidos na obtenção de evidências comprovadoras da aprendizagem do aluno. Mas a avaliação não pode restringir-se apenas a coletar dados, eles necessitam ser registrados e analisados.

Dois professores afirmam que elaboram planilhas, nas quais anotam os conceitos obtidos pelos alunos e as observações que julgam pertinentes para elaboração do conceito final. A sugestão de planilhas para acompanhamento parece ser muito boa, porém, é necessário que se faça a ressalva de que elas deveriam conter outros dados além de conceitos. Esta preocupação transparece nos depoimentos dos docentes que apontam a observação como complementação dos conceitos registrados.

O fato de apenas dois docentes afirmarem que fazem registros é preocupante, pois a falta de registros gera uma imprecisão muito grande no momento de analisar os dados obtidos, ao longo do semestre, para a aferição do conceito final. Alguns docentes afirmam que, pelo fato de as turmas serem pequenas *"têm em mente como cada aluno agiu no semestre"*. Esta forma de elaborar o resultado final pode ser muito subjetiva e deve ser na medida do possível substituída por um sistema de registro de observações cuidadoso e preciso. *"Ter em mente"* significa lembrar. E como fica todo o resto que foi eventualmente esquecido ou não registrado em detalhes significativos?!

SANT'ANNA et al afirma que:

"... é comum o professor sentir, no momento de expressar o seu julgamento, que não dispõe de elementos que lhe permitam uma apreciação isenta e definitiva. Ou, então, que algumas das características importantes para a sua decisão não foram exaustivamente observadas e nem as condições de observação foram adequadas para uma avaliação comparativa entre um elemento particular e os demais membros do grupo" (1986, p.189)

Se a observação é precioso recurso de acompanhamento da ação docente, o registro objetivo do fenômeno é indispensável; assim, para que a técnica de observação atinja os objetivos, se requer:

- a) especificação do que vai ser observado (delimitação do fenômeno a ser observado);
- b) quantificação: os fenômenos observados devem ser passíveis de mensuração, classificação e ordenação (detalhamento de indicadores ou dimensões que têm que ser vistas);
- c) objetividade: o observador deve descrever os fatos como eles ocorreram, sem notas de cunho subjetivo ou interpretativo;
- d) sistematização: o observador deve elaborar um cuidadoso plano de coleta, seleção e análise dos dados (prevendo planilhas ou especificações de instrumentos de registro);
- e) validade: os resultados devem estar adequados aos propósitos;
- f) treinamento: o observador deve estar preparado para a tarefa, apresentar condições de observar e registrar os dados de forma isenta. (op. cit.)

O professor deve idealizar e organizar os instrumentos de observação, segundo os propósitos da mesma. O registro tem que ser o mais objetivo possível. O professor pode utilizar-se das técnicas de etnografia, descrevendo o fato e interpretando-o tendo presente as dificuldades inerentes à complexidade da aprendizagem humana no que se refere à mensurabilidade.

Em relação aos aspectos atitudinais alguns alunos e professores enfatizam muito sua utilização na avaliação. Por ser este fenômeno amplo e subjetivo, o professor precisaria desmembrá-lo em indicadores como: 'o aluno tem embasamento', 'buscou informações através de leituras', tornando mais consistente a observação que vai comprovar que o aluno cresceu ao longo do semestre. Um aluno refere: "*Quando chega na avaliação final, o professor vai lembrar que eu mostrei meus trabalhos, minhas dificuldades, busquei soluções, superei obstáculos tentei resolver os problemas, eu evolui, por isso mereço tal conceito.*" O conceito, então, poderá ser atribuído com conhecimento e fundamentação mais objetiva e comprovada.

A avaliação de atitudes é, talvez, um dos aspectos mais delicados da avaliação, a qual deve ser enfatizada, sem no entanto ser vinculada à nota. Com freqüência é necessário avaliar o comportamento afetivo do aluno (atitudes, valores, participação) em uma perspectiva formativa, buscando mostrar seu progresso em direção aos objetivos pretendidos. (BLOOM, 1983)

Aspectos atitudinais devem ser muito bem analisados, considerando os meios de obtenção de dados que permitam ao professor emitir um juízo sobre eles, desde sua correta conceituação, com base em indicadores, que permitam uma análise do observado.

SILVA. (1991) afirma que o aluno deve ser avaliado em todos os domínios, o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Mas isto não significa dar uma nota ou conceito para todos estes domínios e, muito menos, fazer uma média entre outros domínios para obtenção do conceito final. Os aspectos de ordem afetiva e comportamental não podem ser mensurados. Sua natureza não permite verificar se os objetivos propostos foram realmente atingidos no decorrer de um curto período, pois o trabalho com atitudes demanda uma profunda transformação, que só será verificada no decorrer da vida do aluno.

Cabe ao professor estimular, orientar, promover situações para que o aluno desenvolva as atitudes necessárias à prática profissional, como responsabilidade, postura ético-profissional, mas isto não significa dar uma nota, um conceito. O professor estará assim evitando uma atitude paternalista ou mesmo prepotente que o coloca como juiz supremo quando “dá nota” pela participação sem explicitar o que seja esta “doação”.

Conforme DEPRESBITERIS com freqüência a avaliação de atitudes é usada mais como uma forma de contabilidade, servindo para aumentar ou diminuir a nota do aluno. Além de certas atitudes em aprendizagens específicas serem inerentes ao tipo de trabalho desenvolvido, portanto, poderiam ser utilizados como critérios, mas não valorizados como uma atitude. A autora continua afirmando que: *“Creio que além de ser difícil que sejam operacionalizadas, essas atitudes não deveriam merecer uma nota; deveriam ser sim promovidas e avaliadas pela escola, mas através de ações e não de uma simples representação simbólica.”* (1991a, p.73)

A valorização da freqüência do aluno para aumentar ou diminuir o conceito exemplifica o exposto, pois é considerada como item de composição do conceito final pela maioria dos professores entrevistados; apesar disto o excesso de faltas continua ocorrendo ainda nos últimos semestres do curso. Mesmo temendo a diminuição das notas, o aluno não apresenta maior assuidade. Segundo o regimento da Universidade, o aluno tem obrigação de assistir, no mínimo, ao total de 75% das aulas dadas. A freqüência mínima é obrigação e condição parcial para uma provável aprovação. Caso isto não ocorra, o aluno será reprovado por excesso de faltas. Não havendo sentido em se considerar a freqüência como fator de julgamento no processo de avaliação, o que acarretará dupla sanção ao aluno. Será prejudicado pela perda da aula e terá seu conceito reduzido pelo mesmo fator.

Nossa posição encontra respaldo na afirmação de GRILLO *“É comum, também, professores condicionarem a nota à freqüência do aluno. Este fato se configura como duplamente equivocado; primeiro, porque o aluno tem amparo legal que lhe dá direito a um percentual de faltas e, segundo, se a ausência do aluno acarretar prejuízos à sua própria aprendizagem, ele já estará sendo penalizado.”* (1988, p.101)

Um professor afirma que considera a freqüência na avaliação, *“pois o aluno matriculou-se na disciplina, é sua obrigação ir à aula. O excesso de faltas é*

demonstração de desinteresse e isto irá refletir na futura atuação como profissional. Mesmo que o aluno tire conceito 'A', nas provas, o excesso de faltas diminuirá seu conceito final."

O docente deveria refletir sobre o que ocorre com o aluno que, mesmo sem assistir às aulas, conseguiu obter o conceito máximo. Vários questionamentos surgem: Os instrumentos utilizados no processo de avaliação foram falhos, permitindo que o aluno com pouco conhecimento respondesse a todas as questões? Os critérios de correção foram pouco consistentes? O aluno esforçou-se e conseguiu superar a dificuldade oferecida pelo excesso de faltas? Os procedimentos de ensino não estão adequados, o que torna as aulas dispensáveis e o aluno pode sozinho obter o conhecimento necessário?

Ao emitir um conceito incluindo, ao mesmo tempo, resultados cognitivos e aspectos atitudinais, o professor está atribuindo valores a dimensões diferenciadas, podendo influenciar-se por impressões subjetivas de simpatia ou antipatia. DEPRESBITERIS (1989), cita estudos realizados por De Landshere, Perrenoud, Rosenthal entre outros nos quais foi confirmado que o professor tende a criar uma estereotipia de aluno a partir de impressões, muitas vezes subjetivas, e estas irão influenciar no momento de atribuir o conceito.

Outro aspecto aparentemente muito valorizado é o esforço do aluno. Sendo um aspecto bastante difícil de avaliar, perguntamos: Quando o professor diz que avalia o esforço do aluno, que parâmetros está usando? O que significa esforço? Como é avaliado o esforço? Será que o aluno não mascara atitudes que sabe que o professor espera? Como avaliar o esforço realizado em casa, mentalmente, interiormente? Qual o comportamento esperado pelo professor? Dócil? Receptivo? Crítico?

Todos os aspectos de ordem atitudinais, devem ser estimulados pelo professor através de ações em sala de aula, e só podem ser computados para fins de conceito se forem inerentes à aprendizagem em questão, uma vez que são dimensões de diferentes domínios.

O fato de o professor considerar de forma indiscriminada no conceito final aspectos atitudinais pode ser um indicador do desconhecimento do que sejam os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem para alguns professores. A justificativa para tal desinformação talvez seja a falta de formação pedagógica dos

professores que atuam neste curso, pois são na sua maioria bacharéis em Biblioteconomia. A lacuna da formação didático-pedagógica, (de caráter obrigatório nas licenciaturas) pode ser a causa de equívocos no curso investigado por este trabalho. Esta deficiência foi verbalizada por três professores, ao afirmarem que muito de suas dificuldades decorrem da falta de conhecimento pedagógico.

Observou-se que alguns alunos e mesmo professores referiram-se a crescimento e evolução do aluno ao longo do semestre. Estas observações são importantes, mas pouco representativas neste estudo, porque a maioria dos alunos afirmam que o conceito final é obtido pela média dos trabalhos e provas realizados, fato corroborado pelos depoimentos dos professores que dizem fazer média, falam em somatório de notas. Somente um professor afirma que desenvolve um sistema de avaliação no qual são levados em consideração todos os aspectos: conhecimentos prévios, superação de dificuldades constatadas, comprometimento, empenho e, finalmente, o alcance dos objetivos propostos. Para este professor o conceito do aluno expressa todo o esforço e desempenho ao longo do semestre.

A consideração da média dos resultados obtidos pelos alunos evidencia uma avaliação somativa, classificatória cuja finalidade é expressar através de graus ou conceitos a aprovação ou a reprovação do aluno. Este tipo de avaliação demonstra uma redução do processo educativo em que o importante não é aprender, mas alcançar um conceito final positivo, no qual os instrumentos utilizados pelo professor servem exclusivamente para aprovar ou reprovar o aluno. Os dados obtidos por estes instrumentos não são trabalhados na verificação do que o aluno aprendeu, das causas da não aprendizagem e dos modos como recuperar o não alcançado ainda.

Apesar dos depoentes afirmarem que há uma recuperação quando o aluno não alcança o grau mínimo exigido, podemos deduzir pelos depoimentos que esta recuperação é apenas feita por uma nova prova realizada no final do semestre, às vezes, com alguma orientação prévia por parte do professor. É o que pode ser confirmado em DEPRESBITERIS: "*O que se verifica é que, na maioria das vezes a recuperação é realizada no final do período letivo, servindo apenas para o aluno recuperar a nota, sem que se atue no mais importante: seu processo de aprender.*" (1991a, p.71)

É a avaliação falhando em sua função básica, pois não verifica a aprendizagem, não diagnostica os problemas, não serve como subsidio para busca

de soluções. É um mero instrumento para verificar se o aluno pode ou não ser aprovado, apenas respondendo a um aspecto legal sem nenhum valor para melhorar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliar não pode significar, apenas, dar uma nota ou um conceito, aprovar ou reprovar um aluno, o sentido de avaliar deve ser mais amplo. Avaliar deve significar uma busca constante de excelência no sentido de permear as ações docentes e discentes buscando alternativas para corrigir as falhas diagnosticadas.

HOFFMANN diz que o professor deve se questionar: *“O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?”* (1993, p. 85) Para a autora, o educador tem compromisso em responder a estas questões que estão sendo abandonadas pela sistemática atribuição de notas a tarefas, atitudes e outros procedimentos altamente subjetivos que não permitem uma análise precisa dos desempenho do aluno, comprometendo com tudo isso a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Um outro aspecto importante em avaliação e que merece ser analisado é a forma como é explicada para o aluno a utilização dos procedimentos avaliativos. Alunos e professores afirmam que eles são explicados, em geral, no primeiro dia de aula, juntamente com a apresentação da disciplina. A análise das respostas mostra que, na maioria dos casos, esta explicação consiste em informar aos alunos o cronograma de provas e exigências de trabalhos. Alguns alunos afirmam:

“No início do semestre os professores dão todo o cronograma do semestre, todo o programa e ali consta o método de avaliação.”

“Eles explicam, mas nem sempre fica muito claro”

“Eles avisam no início do semestre, mas têm algumas disciplinas que eles deixam para a última semana, mas são poucos.”

“Em termos de avaliação, que serão “x” trabalhos. Uma questão que não é muito tocada é como vão ser elaborados os conceitos.”

As repostas às entrevistas indicam que não existe uma unidade de orientação entre os professores, ficando muitas dúvidas sobre como será realizada a avaliação o que, geralmente, leva a um processo de angústia por parte do aluno. Isto é corroborado pela fala de um professor que afirma: *“Normalmente na primeira ou segunda aula eu converso sobre o conteúdo apresentado, como vai ser desenvolvido, quais são os trabalhos que vão ser solicitados e como eles vão*

ser avaliados. Apesar de repetir, quando houve muitas faltas no primeiro dia, eu noto que não fica uma coisa muito sublinhada, muito clara para eles."

Buscamos compreender esta aparente contradição analisando a estrutura curricular do Curso, que está organizada por Matéria de Fundamentação Geral, Matéria Instrumentais e Matéria de Formação Profissional. As disciplinas da Matéria de Fundamentação Geral e Matéria Instrumental, principalmente, são, na sua maioria, ministradas por professores de outros departamentos, devido ao seu caráter altamente específico: como Informática, Inglês, Comunicação e outras. Apesar da importância do aporte destes conteúdos na formação profissional, bem como pelo contato com profissionais de outras áreas (devido ao caráter eminentemente interdisciplinar da Biblioteconomia), isto pode acarretar problemas, uma vez que estes professores não estão comprometidos com a filosofia do curso e nem sempre compreendem bem os objetivos do mesmo.

Somente foram entrevistados, no presente estudo, os professores da Matéria de Formação Profissional e aos alunos foi questionado como eram avaliados pelos professores do Curso. Estes, ao responderem, podem ter se referido aos professores em geral. Isto explicaria a aparente contradição entre os depoimentos dos professores e dos discentes. Tal constatação fica comprovada pela análise das falas dos alunos dos últimos semestres, que afirmam que sem exceção os professores explicam como serão avaliados. Estes alunos somente têm professores vinculados diretamente ao curso de Biblioteconomia. Analisando sob este enfoque poderíamos então afirmar que os professores vinculados exclusivamente ao curso de Biblioteconomia, na sua quase totalidade, explicitam para os alunos, já no início do semestre, os objetivos, os conteúdos da disciplina e os procedimentos de avaliação.

Para a maioria dos professores, esta explicação é clara e bem objetiva não havendo dúvidas sobre o processo. Apenas um docente indica que há dúvidas quando diz: *"explicar eu explico, mas não sei, parece que não fica muito sublinhado."* A falta não está na indicação de procedimentos de avaliação, mas sim na ausência de explicitação clara dos critérios de avaliação. Esta observação tem corroboração no depoimento de um aluno quando diz: *"Tu queres saber como eles corrigem a prova, os trabalhos, não isto não é muito claro."* Ou ainda: *"Como é feito o cálculo da prova, quanto vale cada questão, o trabalho, o peso do trabalho, se o trabalho vale mais, ou a prova. Isto não é muito claro, eu não acho muito claro."*

O professor explica o como será a avaliação, mas não o que será avaliado. A falta de clareza nestes aspectos gera as dúvidas antes descritas. GRONLUND (1976) afirma que o professor deve determinar “o que vai ser avaliado”; “quais os propósitos da avaliação”, “os atributos que serão considerados”. Para o autor, a qualidade do processo depende de uma cuidadosa descrição do que vai ser avaliado.

Outro procedimento de avaliação, ainda, indicado por dois alunos, é a solicitação de uma auto-avaliação, sendo que, segundo um deles, um professor solicita uma auto-avaliação ao final de cada unidade. Isto foi considerado muito bom, pois permite acompanhar o próprio desenvolvimento. Dois professores, também, afirmam utilizar a auto-avaliação.

A auto-avaliação utilizada como um processo de reflexão sobre o próprio desempenho, sob a forma de processo de crítica e autocrítica, deveria ser estimulada, mas não para aumentar ou definir o conceito do aluno. O uso da auto-avaliação demonstra uma certa influência da Escola Nova, que estimulava muito esta prática como recurso de autoconhecimento.

Para MELCHIOR “Auto-avaliar-se é o ato de julgar seu próprio desempenho nas atividades propostas. É a análise do esforço despendido em relação a sua capacidade, do resultado obtido em relação ao que foi solicitado.” (1994, p.122)

A auto-avaliação é um momento de reflexão, de diálogo e aproximação aluno-professor. Para que este procedimento atinja seus objetivos é necessário que os critérios de avaliação sejam estabelecidos em conjunto e fiquem bem claros para o aluno. Conforme MELCHIOR “A auto-avaliação é um instrumento utilizado pelos componentes da ação pedagógica - professor e aluno - e não pode estar desvinculada do projeto pedagógico.” (1994, p.122)

MELCHIOR afirma ainda que: “A auto-avaliação do aluno deve servir como mais um subsídio para a auto-avaliação do professor. Também, o professor deve comparar a sua percepção sobre si mesmo com a percepção que os outros têm dele.” (ibidem, p. 124)

Concebida desta forma a auto-avaliação deve ser um momento para uma profunda reflexão que servirá de subsídio para elaboração de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Apesar de reconhecida a importância deste procedimento,

apenas dois docentes apontam-no como integrante do seu processo avaliativo, explicitando a sua função - para confirmar o conceito obtido pelo aluno - quando, na verdade, o desejável seria a melhoria do ensino e da aprendizagem.

O estudo realizado até aqui permite afirmar que, em geral, os professores explicam como será realizada a avaliação da disciplina, que os procedimentos variam de acordo com a disciplina e a especificidade dos conteúdos e que os instrumentos utilizados são provas e trabalhos que podem ser em grupo, individual, relatórios de visitas ou tarefas realizadas em sala de aula.

A avaliação não pode se restringir apenas a aplicar provas, fazer observações, corrigir trabalhos, atribuir nota e obter a média final. Como diz MELCHIOR *“avaliação necessária é aquela que consegue verificar como o aluno é capaz de movimentar-se num campo de estudos e estimulá-lo, através de uma reflexão conjunta sobre o que ele realizou, a encontrar os caminhos do seu próprio desenvolvimento.”* (ibidem, p. 18)

Essa concepção de avaliação exige do professor uma nova postura diante do aluno, passando a compreendê-lo como agente do seu próprio desenvolvimento. *“Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade).”* (HOFFMANN, 1992, p.20)

Nessa nova concepção o professor passa a valorizar os erros, dúvidas, incertezas e dificuldades do aluno, como fonte de reflexão para busca de novas alternativas de ensino que permitam ao aluno construir seu conhecimento, alcançando os objetivos propostos. A avaliação deixa de ser um momento terminal como tem sido e passa a ser um processo mediador e indissociável do processo de ensino e de aprendizagem. Isto exigirá do professor um profundo conhecimento de sua disciplina, que lhe permita estabelecer as conexões entre o pensado pelo aluno e a teoria existente, vislumbrando *“. . . novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento.”* (HOFFMANN, 1992, p. 21)

4.2 Categoria Critérios de Avaliação

A Categoria **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO** emergiu das respostas de professores e alunos, pois quando questionávamos como era realizada a avaliação

eles utilizavam o termo critérios, o que nos levou a passar a perguntar **QUAIS OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR**. Esta categoria apresenta como indicadores: atendimento aos prazos estabelecidos; média aritmética de notas obtidas e aspectos atitudinais. No Quadro número dois estão especificadas as freqüências e percentuais de ocorrências destes indicadores.

Segundo DEPRESBITERIS “. . . critério de avaliação é um princípio que se tem como referência para julgar alguma coisa. (. . .), significa uma característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto. Enfim, é o que serve de fundamento para um juízo.” (1991a, p. 67)

QUADRO 2

INDICADORES DA CATEGORIA CRITÉRIOS

INDICADORES	FREQUÊNCIA		PERCENTUAL	
	ALUNOS	PROFESSORES	ALUNOS	PROFESSORES
atendimento aos prazos estabelecidos	1	—	12,5%	—
domínio de conteúdo/ média aritmética de notas obtidas	3	7	37%	87%
aspectos atitudinais	8	8	100%	100%

É importante observar neste quadro que se verifica plena concordância entre os entrevistados somente sobre a valorização de aspectos atitudinais. Chama, ainda, a atenção que apenas um aluno fala sobre atendimento aos prazos estabelecidos como um critério, não havendo ressonância deste depoimento com os demais. Outro dado a destacar é o fato de a maioria dos professores, tentando

responder a esta questão norteadora, descrevem a forma como obtém o conceito final do aluno, isto é, através de média, demonstrando um equívoco em relação a este tema.

O principal critério de que os alunos têm conhecimento é a valorização de aspectos atitudinais na obtenção do conceito final.

A maioria dos docentes indicam que o conceito final é alcançado através da média das notas obtidas pelo aluno ao longo do semestre. Dois docentes, ainda, especificam que dão pesos diferentes para trabalhos e provas, evidenciando a valorização do domínio de conteúdo como critério, exemplificado na fala:

"Os critérios que utilizo devem ser analisados em dois momentos. Em primeiro lugar estabeleço os critérios sobre o trabalho que será desenvolvido, neste momento eu tenho os critérios sobre o conteúdo que está sendo desenvolvido. Não tenho como especificar cada um, pois eles variam de trabalho para trabalho. Num segundo momento estabeleço pesos diferentes para os trabalhos e as provas e, ainda, determino o peso que cada questão terá na prova."

A média, quer a aritmética, quer a ponderada, nivela o aluno a um padrão médio, ignorando as dificuldades e deficiências apresentadas pelos mesmos em uma ou várias etapas do processo, muitas vezes aprovando um aluno apesar de o mesmo ter demonstrado, em algum momento, não ter aprendido parte do ministrado. É como se aprovássemos um aluno de Biblioteconomia que está capacitado a manipular uma Tabela de Classificação, mas desconhece o mínimo necessário de Análise Temática. Este aluno poderia utilizar-se dos recursos de um Sistema de Classificação apenas quando lhe fossem fornecidos os assuntos, pois não estaria capacitado a extraí-los dos documentos.

LUCKESI sugere que o professor estabeleça o "*mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno.*" (1995, p.45) Sendo, assim, o médio não será o médio de notas, mas o mínimo necessário de conhecimento para o indivíduo ser capacitado a buscar novas informações, aprofundando o já aprendido, questionando o conhecido e construindo novas alternativas, num fazer profissional mais crítico e atuante.

Apesar de afirmarem que o conceito é obtido através de média, os alunos referem que os professores levam em consideração o crescimento e evolução ao

longo do semestre, demonstrando esforço pessoal para superar as dificuldades. Um aluno afirma: *"Ele (o professor) percebe quando chega na avaliação final, vai lembrar, a fulana me mostrou as primeiras dificuldades, ela se esforçou, vi que ela evoluiu, ela buscou caminhos, venceu obstáculos, por isso ela merece tal e tal conceito."* Os professores em suas falas também se referem ao fato de verificar se o aluno cresceu.

A referência a crescimento e evolução dá a idéia de avaliação formativa, de processo. Por outro lado, a indicação de média, somatório aponta para uma avaliação classificatória, ignorando dificuldades e lacunas de aprendizagens já referidas anteriormente. Fica, pois, a dúvida sobre a utilização adequada das duas modalidades pelos docentes ou se as mesmas são utilizadas indiscriminadamente, sem uma reflexão sobre o objetivo de cada uma delas.

Outro dado muito valorizado é a participação, confirmando a utilização de aspectos atitudinais na composição do conceito. Segundo um docente: *"A participação em classe é um aspecto que valorizo bastante. O aluno muito quieto, eu procuro chamar sem puxar demais, porque temos que respeitar a timidez das pessoas."*

Estas afirmações nos levam a questionar a atribuição de notas e conceitos a "crescimento do aluno", "a esforço", "comprometimento", sintetizando num mesmo símbolo fenômenos distintos

Para GRILLO: *"Um único conceito não pode expressar, ao mesmo tempo, resultados relativos a rendimentos, atitudes ou habilidades motoras ou destrezas."* (1988, p.101) Os objetivos de ordem afetiva são importantes na formação integral do indivíduo, mas não podem ser utilizados para alterar o conceito obtido pelo aluno.

"A função da avaliação do aspecto afetivo é melhorar o desenvolvimento do aluno e não atribuir uma média a esta atitude ou baixar a nota do desenvolvimento cognitivo." (MELCHIOR, 1994, p.61)

Atitude do professor em "dar" pontos de acréscimo levando-se em consideração sua atitude, seu esforço, tende a dissimular os problemas de aprendizagem. *"Esta benevolência do professor representa, entretanto, uma grave*

omissão em termos da responsabilidade de encorajar esses alunos a aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber, alcançar, de fato, conceitos superiores (. . .).” (HOFFMANN, 1993, p.75)

Apenas um professor afirma que o conceito obtido pelo aluno é o resultado do seu desempenho final. Ele leva em conta o crescimento do aluno, a superação das dificuldades. Conforme sua afirmação: *“Eu não faço média. O que me interessa é o que eles atingiram ao final do processo. Se superaram as dificuldades iniciais”*

Um aluno questiona o fato de o professor não atribuir o conceito máximo para um trabalho entregue fora do prazo, conforme o depoimento: *“. . . na monografia eu tirei “A”, mas como eu entreguei uma semana depois foi para “B” o meu conceito, isto é questionável.”*

Ter como critério o atendimento a prazos de entrega estabelecidos pode se justificar, pois (numa relação de chances iguais e respeito a todos) um prazo maior pode determinar um trabalho de melhor qualidade. O fato de um aluno ter problemas e não poder entregar no prazo não significa que os demais colegas também não tenham problemas; podem, por responsabilidade, terem feito um trabalho com menos profundidade sendo prejudicada a qualidade, enquanto o outro teve maior chance de apresentar um desempenho melhor. O questionamento que se deve fazer não é sobre a validade deste critério, mas se o mesmo foi amplamente discutido com os alunos. É fundamental que o professor esclareça previamente quais serão os critérios, pois a falta deste esclarecimento gera este tipo de dúvida e questionamento do aluno.

Alguns professores corrigem as provas e dão as questões como certas ou erradas. Houve casos em que os alunos receberam as provas apenas com a nota, sem nenhuma outra informação. Um aluno relata: *“Em matéria de prova é questão certa, questão errada, se bem que têm muitas provas que eu já recebi assim meio ponto, ou algumas anotações, ou sem nenhuma especificação. Teve provas que foram entregues sem ter a pontuação das questões, só nota. Dizer como o professor avaliou a prova, eu não posso dizer, isto para mim é próprio do professor.”*

“É preciso analisar, em profundidade, o sentido da correção de trabalhos pelos professores. Percebe-se, o atrelamento da ação corretiva à avaliação

classificatória e sentenciva. Em outras palavras, corrige-se para dar notas e, nesta correção, sucedem-se as interrogações, as reprimendas em vermelho, as apreciações e orientações genéricas ao estudante.” (HOFFMANN, 1992, p.76)

As provas não devem ser apenas para “dar” nota. O professor deve trabalhar com o erro do aluno, levando-o a compreender no que ainda não conseguiu alcançar a aprendizagem necessária, mostrar ao aluno os pontos em que ele demonstrou um raciocínio lógico, e onde falta um pouco mais de trabalho, de aprofundamento. O aluno deve ter oportunidade de discutir com o professor suas alternativas, porque respondeu assim. Cabe ao professor discutir com o aluno no que ele se equivocou, que novos elementos devem ser associados, não corrigir apenas por corrigir, mostrando apenas a incompetência do aluno, mas utilizando-se do erro como um meio de reflexão, oportunizando ao aluno condições de construir seu próprio conhecimento.

A atitude do professor em entregar um trabalho ou prova somente corrigido, sem discutir com o aluno, sem utilizar-se destes instrumentos como recurso de ensino, demonstra um rompimento entre o processo de ensino e o de avaliação. O professor não compreende a avaliação como um processo intrínseco, indissociável e mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Não se utiliza do momento de correção como mais uma oportunidade de ensino, dicotomizando o processo e levando o aluno a estudar exclusivamente para provas, com vistas à aprovação no final do semestre ou do ano.

Nesta perspectiva, a avaliação passa a ter apenas a função classificatória, perdendo-se as funções diagnóstica e formativa. Como manifesta VASCONCELLOS *“Como vimos, um dos grandes problemas da avaliação escolar é que ela se tornou basicamente classificatória, não se colocando num processo de transformação da prática pedagógica: avalia-se e limita-se numa classificação dos sujeitos (na verdade objetos) de acordo com o resultado.”* (1992, p.49)

Esta afirmação é reforçada na ampla literatura especializada na qual encontramos que, em tese, a avaliação tem como função:

a) diagnosticar se o educando possui os conhecimentos e habilidades necessários para construção do novo aprendizado;

b) mediar as causas da não aprendizagem, visando buscar uma nova metodologia para que o aluno consiga construir suas alternativas, superando as dificuldades diagnosticadas;

c) classificar o discente para prosseguir sua aprendizagem em séries mais avançadas.

Estas funções se interligam, não são excludentes. Ao iniciar uma nova aprendizagem, o professor diagnostica quais os conhecimentos dominados pelo aluno e necessários a novas aprendizagens. Durante o processo de ensino, investiga como este está ocorrendo, buscando soluções metodológicas, a fim de corrigir eventuais dificuldades apresentadas. E, por fim, com base nos dados obtidos através de todo o processo, emite o parecer que indicará se o aluno está capacitado, ou não, a seguir para estágios mais avançados de ensino.

Um dado que se evidenciou foi a falta de explicitação dos critérios adotados pelos docentes. Como podemos constatar na fala de um aluno: *“Quanto aos trabalhos realmente não são explicados, mas acredito que o professor leva em conta a referencia bibliográfica que tu utilizaste, o português e a redação, bem como a criatividade e como tu planejaste o trabalho.”* Decorre daí que o aluno *“acredita que o professor leva em conta”* não sabendo ou não tendo certeza do que é exigido, sente-se inseguro. O aluno estudará tentando adivinhar o que o professor irá considerar como certo, assim, caso o aluno não consiga descobrir o que pensa o professor, provavelmente, não terá o desempenho esperado, o que resulta em frustração para ambos.

Outro aluno afirma que: *“Em uma disciplina eu tirei um B. Comparando com um colega, que entregara menos trabalhos que eu, ele tirou A. O professor justificou que eu tirara um C em um trabalho. Só que ele não explicou por que eu tirei C, para mim o trabalho estava muito bom.”*

Este professor fez média aritmética dos resultados obtidos, o aluno desconhecia quais os objetivos, tanto que para ele o trabalho que decidiu o conceito final estava bom. Esta fala confirma nossa observação que não há explicitação dos critérios adotados. O aluno não entendendo a atitude do professor, comparou seu desempenho com o de um colega e considerou-se injustiçado, pois havia entregue todos os trabalhos solicitados e obteve um conceito inferior ao outro. Este depoimento

leva-nos a deduzir que o professor não especificou critérios e sinaliza para uma postura bastante autocrática, pois quando questionado não explicou quais as falhas encontradas no trabalho.

As falas de dois docentes evidenciam uma compreensão um pouco equivocada do que sejam critérios:

"deveriam existir critérios mais concretos, que permitissem uma maior concretude na avaliação."

"Na verdade não tenho critérios muito fixos, mas procuro observar se eles estão se esforçando muito ou se nem conseguiram chegar. Este tipo de coisa, mas não tenho critérios bem delimitados, provavelmente eu vou ter."

A importância e necessidade dos critérios de avaliação são indiscutíveis. Segundo DEPRESBITERIS os critérios podem:

- a) oferecer julgamento, um pouco mais objetivo, mais justo para os alunos;*
- b) esclarecer o que é desejado, tanto para o aluno como para o professor;*
- c) homogeneizar os procedimentos de avaliação;*
- d) permitir a análise dos desempenhos desenvolvidos, e*
- e) oferecer uma orientação mais precisa em caso de problemas e sucessos." (1991a, p.70)*

Segundo a autora citada, na avaliação da aprendizagem, utilizam-se dois tipos de critérios, o absoluto e o relativo. A avaliação por critérios utiliza o padrão absoluto, a avaliação por norma o padrão relativo. A primeira é mais indicada, pois a análise é individual, não se levando em conta o desempenho dos outros alunos, para emitir um parecer. No caso de padrão relativo, sua utilização é mais recomendada para processos seletivos, classificatórios, em que interessa saber quem é o melhor do grupo.

No caso do presente estudo, o padrão recomendado é o absoluto, a avaliação referente a critérios, concebidos aqui como um parâmetro que irá permitir ao avaliador emitir um juízo sobre o grau de aprendizagem do aluno.

Para que o processo se efetive, sem dúvidas ou frustrações, o professor deve explicitar para os alunos todo o processo de avaliação, incluindo os critérios que irá adotar. Além dessa explicitação, em um processo democrático e participativo de ensino, é importante que os alunos tenham oportunidade de sugerirem alternativas.

Sendo o processo de avaliação resultado de uma ampla discussão entre as partes envolvidas haverá maior comprometimento de todos, fazendo com que os alunos sejam agentes do processo e co-responsáveis. O aluno sabedor das exigências, dos objetivos que deverá alcançar compreenderá quando não conseguir atingir os pontos propostos e irá buscar mais recursos, procurando superar as dificuldades diagnosticadas.

4.3 Categoria Experiência Positiva de Avaliação

A questão de pesquisa **DESCREVA UMA SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ TENHA CONSIDERADO MUITO BOA**, configurou a **CATEGORIA EXPERIÊNCIA POSITIVA DE AVALIAÇÃO**. Os indicadores desta categoria foram: trabalhos com acompanhamento do professor; provas dissertativas/exigência de raciocínio; auto-avaliação; trabalho de escolha do aluno e trabalhos práticos. No Quadro número três explicitamos estes indicadores com as freqüências e percentuais.

Consideramos experiência positiva uma situação de avaliação na qual aluno e professor consideraram todos os procedimentos e resultados adequados, não havendo dúvidas ou sensações de injustiça.

QUADRO 3
INDICADORES DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA POSITIVA DE AVALIAÇÃO

INDICADORES	FREQUÊNCIA		PERCENTUAL	
	ALUNOS	PROFESSORES	ALUNOS	PROFESSORES
trabalhos com acompanhamento do professor	4	—	50%	—
provas dissertativas/exigência de raciocínio	1	2	12,5%	25%
auto-avaliação	1	—	12,5%	—
trabalho de escolha do aluno	—	1	—	12,5%
trabalhos práticos	—	2	—	25%

No Quadro número três, chama atenção a discordância entre os depoimentos de professores e alunos. Os alunos apontam como uma boa situação de avaliação os trabalhos com acompanhamento do professor. Entretanto, nenhum professor considera tal fato como uma boa situação, apesar de encontrarmos registros sobre este acompanhamento nas respostas dos docentes.

Para a maioria dos alunos o acompanhamento do professor na realização dos trabalhos constitui uma boa situação de avaliação, o que está em consonância com a análise feita na **Categoria Procedimentos de Avaliação**, em que este acompanhamento foi indicado como procedimento da preferência do alunado. Alguns alunos afirmam:

"Lembro uma disciplina, achei o método de avaliação interessante. O professor explicou cada item para a elaboração de um projeto. Depois tivemos que elaborar um. Creio que só fazendo na prática podemos aprender realmente."

"Teve uma cadeira que o professor fez tudo direitinho, eu acho. No início ele explicou quando seriam feitos os trabalhos, como seriam avaliados, durante o processo explicou como era feito."

O reconhecimento pelo professor, de forma explícita, de trabalhos com acompanhamento pelo professor não aparece nas falas dos docentes. É possível que para eles este acompanhamento seja inerente à prática, considerado somente como atividade de ensino. O professor pode não estar percebendo o acompanhamento como uma situação de avaliação formativa que é reconhecida pelos alunos. Isto se evidencia no depoimento de um professor que diz que os trabalhos são totalmente acompanhados, discutidos com os alunos, mas mesmo assim ele declara: *"nunca tenho 100% de certeza de que estou sendo justo; sempre é um processo de angústia. No caso de dúvida prefiro segurar (não aprovar) o aluno. Não dou o benefício da dúvida."*

Há uma ênfase nos procedimentos de avaliação adotados pelo professor em uma perspectiva finalista, o que indica uma redução do processo avaliativo a produto. Verificamos, ainda, a tendência a dicotomizar separando o processo de ensino do processo de avaliação, não estando clara a noção de avaliação como processo. Acreditamos que isto seja influência de uma pedagogia tecnicista, que predominou no ensino, no Brasil, por muito tempo e que ainda permeia as ações de muitos

professores. Provavelmente muitos alunos tiveram sua vida escolar influenciada por essa orientação pedagógica. Outro ponto passível de reflexão é a falta de uma explicitação do processo avaliativo por parte dos professores, o que já havíamos abordado ao analisarmos as categorias anteriores.

Outro aluno refere que a melhor avaliação para ele é quando o professor aplica provas dissertativas. Conforme o depoimento: *"não tem como tu fugires da leitura e do embasamento. É uma prova em que, eu acredito, o professor pode sair da aula não tem como copiar do colega. Cada um tem sua própria linguagem e o professor percebe isto."* O depoimento deste aluno coincide com a declaração de um professor que diz: *"Faço provas dissertativas, isto os obriga a ler mais, a buscar mais informações. Os alunos sabem que não podem fazer a prova apenas com o que eu falo em sala de aula. Se não lerem, não forem adiante eles não saberão redigir as respostas."* Estas falas indicam um tipo de prova altamente recomendada, pois o aluno é levado a expressar suas respostas, através da própria linguagem, demonstrando criatividade, capacidade de análise e síntese.

Chamou-nos a atenção o depoimento de um aluno que indica como uma boa situação de avaliação a utilização de auto-avaliação, conforme depoimento: *"Tem um professor que sempre pede uma auto-avaliação ao final de cada unidade. O pessoal reclama um pouco, mas eu acho muito bom. Nós vamos acompanhando, não fica só aquela coisa no final do semestre."* É interessante observar que o aluno se refere a um procedimento e não a uma situação de avaliação, além de indicar mais uma vez o uso da auto-avaliação, não como um processo de reflexão, mas como um item para obtenção do conceito, indicando uma utilização equivocada desde procedimento conforme já colocamos nas categorias anteriores.

Um aluno considerou que a melhor situação de avaliação foi: *"uma disciplina em que o professor avaliava continuamente, não era apenas em cima das provas, mas tudo o que tu demonstravas em sala de aula. Então a gente sabe que o professor conhece teu desempenho. Isto é gratificante."* Este aluno sinaliza sua preferência para uma avaliação contínua. Isto já foi observado nas categorias precedentes, mostrando claramente qual o caminho que os alunos estão indicando. É importante analisarmos esta fala uma vez que pretendemos com este trabalho buscar o significado da avaliação e, também, sinalizar para construção de procedimentos coerentes com um novo paradigma.

Apesar de não indicarem o acompanhamento como uma boa situação de avaliação, podemos observar que dois docentes apontam para este procedimento quando afirmam: *“Acho que não tive ainda esta experiência muito boa. Mas este semestre estou trabalhando com atividades práticas. Eles fazem o trabalho, nós discutimos em aula, levantamos as dúvidas, todos colaboram ajudando a achar soluções. Tenho observado que há uma interação maior. Creio que está sendo uma boa experiência.”*

“Uma situação que tem sido muito gratificante, é o trabalho prático. Primeiro vemos o referencial teórico, depois eles aplicam na prática, fazendo a atividade para a Biblioteca-Escola. Pude acompanhar todo o trabalho e desenvolvimento do aluno.”

Outro dado a destacar, que já comentamos em outras categorias, é que o professor coloca como uma boa experiência de avaliação a que exige relação teoria e prática, sendo isto um item muito evidenciado pelos alunos, pois consideram que apenas com a teoria, sem a prática, não podem construir um referencial profissional adequado.

Um professor apontou como uma experiência positiva e relevante, a solicitação de uma monografia no final do semestre em caráter opcional, com a finalidade de aprofundar um conteúdo que não tinha sido muito desenvolvido por falta de tempo. O professor ficou surpreso, pois todos entregaram os trabalhos e consideraram muito boa a forma como foi conduzida. O professor assim se manifesta: *“Observei que os alunos não aceitavam muito bem a exigência de uma monografia. Então passei a considerar isto como um atividade opcional. Os alunos poderiam escolher o tópico que queriam desenvolver, se desejavam fazer em grupo, colocava para eles que era uma proposta de complementação e aprofundamento de um conteúdo que não tínhamos tempo para trabalhar. No final do semestre, qual não foi minha surpresa, quando todos entregaram a monografia e na auto-avaliação comentaram que foi muito bom terem feito o trabalho.”*

O aluno se sentiu mais participante e responsável pela própria atividade o que explica a aceitação da proposta e a resposta positiva com a entrega de trabalhos bem feitos. A iniciativa do professor de sugerir o trabalho de aprofundamento como optativo, retirando da atividade o caráter de compulsoriedade e autoridade que

normalmente os alunos sentem no processo de avaliação, talvez, explique a plena aceitação por parte dos alunos.

LUCKESI critica a avaliação que tem apresentado um caráter de autoritarismo, inerente ao modelo pedagógico adotado pelo professor (conscientemente ou não), escola ou sistema. O professor, assim, reproduz em sala de aula o modelo social vigente. *“Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo.”* (1995, p.41)

Mesmo se tratando de situações positivas de avaliação, os alunos espontaneamente referiram aspectos limitadores ou restritivos. Um aluno afirma que os professores devem ser mais criativos, pois *“quando entrei no curso vários colegas veteranos disseram quais seriam os trabalhos de certas disciplinas”*, o que indica que os professores não inovam e são repetitivos em suas solicitações. Para o aluno isto é *“muito desmotivante, não há expectativa, não é necessário grande esforço, os trabalhos dos semestres anteriores ou são copiados ou servem de base, não estimulando a originalidade e criatividade.”*

Ao utilizar-se sempre dos mesmos trabalhos, o professor não demonstra uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, pois há que se considerar que cada turma tem suas especificidades e que o ritmo de trabalho não é sempre o mesmo. Num paradigma que inclui a avaliação mediadora, o professor modifica paulatinamente os procedimentos didáticos de maneira a levar o aluno a atingir os objetivos de ensino. Esta prática mudaria o sistema de avaliação terminal para um novo processo em que professor e aluno buscariam soluções e novas alternativas para superação das dificuldades.

Os alunos consideram, ainda, muito negativo o fato de que alguns professores entregam os trabalhos ou provas apenas com as correções, sendo que, às vezes, apenas com o conceito, sem nenhum comentário para auxiliá-los. Observa-se aqui uma repetição, pois o aluno referiu este aspecto quando falou sobre procedimentos e critérios mais uma vez levando-nos a deduzir que não há clareza sobre o significado mais amplo da avaliação.

Esta atitude por parte do professor leva-nos a deduzir que para ele a avaliação tem apenas uma função classificatória e burocrática. Há uma imposição legal de

registro de conceitos que deve ser cumprida, isto segmenta o processo de ensino, de um lado, e, do outro, a avaliação.

A insatisfação dos alunos em relação à avaliação é explicada por algumas práticas de docentes em que o aluno apenas recebe a prova corrigida, poucos discutem os erros, mas nem sempre há a preocupação em verificar as causas do mau desempenho; a aprovação passa então a ser o objetivo e não o aprender.

Para HOFFMANN *“A valorização das repostas dos alunos pode acontecer justamente ao transformarmos suas alternativas de solução em outras perguntas, ou ao considerá-las como argumentos dignos e importantes para discussão.”* (1992, p.80)

Esta posição gera uma nova possibilidade de construção do saber e conforme a autora citada *“pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso(sic.) de descoberta e troca de conhecimento.”* (HOFFMANN, 1992, p. 80)

Outro aluno afirma que a maior preocupação é passar, depois de aprovado nem se lembra mais como foi a avaliação. O desinteresse do aluno com o processo pelo qual ele é avaliado é preocupante e deve ser objeto de análise. O passar significa o domínio de conteúdos ou somente a obtenção do diploma? Este futuro profissional tem claro seu papel na sociedade? Que conhecimentos ele adquiriu? Qual o real significado do passar?

Acreditamos que esta declaração demonstra o que já se evidenciou na análise das categorias anteriores, que a avaliação é tida como terminal. O professor não usa a avaliação como um meio de diagnosticar as deficiências do aluno, ajudando-o a superá-las. Ignora as demais funções da avaliação: de diagnóstico, de acompanhamento ou, como HOFFMANN diz, mediadora. (1992)

Para 50% dos professores entrevistados sempre há dúvidas, a avaliação é um processo de angústias e incertezas e, geralmente, fica uma certa sensação de injustiça. Encontramos declarações ainda mais radicais, tais como “empurrar eu não empurro” ou “não dou o benefício da dúvida”.

Mais uma vez evidencia-se uma avaliação conclusiva. O professor, ao afirmar que tem dúvidas quanto à avaliação, na realidade, tem dúvidas sobre se o aluno esta

ou não apto para seguir adiante. Não se questiona se não houve a aprendizagem e por que não ocorreu, nem qual sua responsabilidade no insucesso do aluno.

Para MELCHIOR *“A questão essencial não consiste em saber se o aluno deve receber esta ou aquela nota, mas sim em desafiar-lo a encontrar a resposta correta ao problema em questão.”* (1994, p.16)

O que é possível afirmar da análise das respostas que constituem esta categoria é que, apesar de nem sempre explicitado, professores e também alunos, apontam claramente para a necessidade de uma avaliação mediadora quando elegem como situações positivas o acompanhamento de trabalhos.

Outro fato importante é a valorização por ambos os grupos de entrevistados da relação dialética entre teoria e prática, o que acreditamos poderá mudar o atual paradigma que reduz a prática a um exercício de final de curso.

4.4 Categoria Correspondência Aprendizagem/Resultados

A questão de pesquisa **QUAL A CORRESPONDÊNCIA ENTRE A APRENDIZAGEM E O RESULTADO DA AVALIAÇÃO?** configurou a Categoria **CORRESPONDÊNCIA APRENDIZAGEM/ RESULTADOS**.

Entendemos por correspondência aprendizagem/resultados a relação entre o conceito obtido pelo aluno e sua real aprendizagem. Chama a atenção que os indicadores constitutivos desta categoria são todos fatores restritivos, comprometendo a correspondência entre o aprendido e o conceito obtido. Estes indicadores são: representatividade relativa do conceito e relatividade do processo. Apresentamos no Quadro número quatro as frequências e percentuais em que aparecem estes dados.

QUADRO 4

INDICADORES DA CATEGORIA CORRESPONDÊNCIA APRENDIZAGEM/ RESULTADOS

INDICADORES	FREQUÊNCIA		PERCENTUAL	
	ALUNOS	PROFESSORES	ALUNOS	PROFESSORES
representatividade relativa do conceito	8	8	100%	100%
relatividade do processo	8	8	100%	100%

Observamos, no Quadro acima, plena concordância entre os depoimentos dos alunos e dos professores no que se refere à representatividade do conceito e à relatividade no processo de avaliação. Para 100% dos entrevistados não há uma total correspondência entre o conceito obtido pelo aluno e sua efetiva aprendizagem. O depoimento de um aluno ilustra o pensamento dos demais depoentes:

"Nem sempre o que eu aprendi corresponde à nota, às vezes, tiro notas boas e tenho consciência que não sei o suficiente da disciplina."

Os conceitos ou notas são uma representação simbólica dos resultados obtidos através de procedimentos de avaliação do processo ensino e aprendizagem.

Usualmente, o sistema de notas situa o aproveitamento do aluno numa escala numérica de 1 a 10 e o sistema de conceitos usa menções como: Muito Bom ou Excelente, Bom ou Satisfatório, Regular, Insatisfatório ou letras A, B, C, D. A escolha do sistema a ser utilizado é determinado pelas instituições. Atualmente na Universidade Federal se usa o sistema de letras, mas na realidade há uma conjugação dos dois sistemas, uma vez que geralmente os professores utilizam-se de um escala numérica e depois localizam-na na escala de conceitos. Em geral, a universidade recomenda a seguinte escala:

9,5 a 10 eqüivale a A

8 a 9,4 eqüivale a B

6 a 7,9 eqüivale a C

sendo que:

A é considerado o aluno Médio Superior

B é considerado o aluno Médio

C é considerado o aluno Médio Inferior

D é considerado o aluno Insuficiente.

A escala adotada não é de importância fundamental. O que realmente importa é como os dados obtidos através dos procedimentos utilizados pelo professor são analisados e trabalhados. *“Os resultados da avaliação devem ser registrados, tanto para que se cumpram as funções administrativas da instituição como para que os alunos e professores tenham parâmetros para o prosseguimento da caminhada.”* MELCHIOR (1994, p.125)

Segundo a resposta de um professor, na medida do possível, o conceito deveria representar o desempenho do aluno. Este professor afirma que não faz somatório dos conceitos, o que vale é o que os alunos atingiram no final do processo. Ele continua: *“Se numa determinada ocasião eles tiveram alguma dificuldade, é o momento e a hora de terem dificuldades, porque eles são alunos e este é o momento de eles aprenderem e de verificarmos as deficiências. Então, a partir de um reforço, através de um trabalho de acompanhamento, eles deverão atingir os objetivos que foram propostos no início do processo.”*

Esse professor, pelas suas declarações, utiliza-se das informações obtidas durante o processo de avaliação para verificar as necessidades de um trabalho de reforço que permita ao aluno atingir os objetivos propostos, num processo tal que o conceito possa representar o conhecimento do mesmo.

Conforme MELCHIOR *“Todas as atividades realizadas pelo aluno devem ser acompanhadas pelo professor. Nesse acompanhamento constante, não é suficiente a constatação da situação atual do educando, mas devem ser feitas pertinentes interferências sempre que forem necessárias no sentido de proporcionar ou induzir a um melhor aproveitamento.”* (1994, p.126)

É importante que os resultados do processo de avaliação sirvam de subsídios para um processo de ação-reflexão-ação realizado em conjunto aluno professor, servindo como mediação entre o processo de ensino e de aprendizagem. Os dados obtidos devem nortear os rumos a serem tomados para que realmente o aluno alcance o conhecimento pretendido.

Para SAUL: *“a avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real.”* (1988, p. 61)

Outro professor diz que procura fazer com que o conceito final represente a aprendizagem do aluno. Este professor costuma quantificar todos os dados obtidos e fazer média ponderada no final do semestre. Ele ainda diz que *“acrescentaria na questão do aprendizado o esforço do aluno. Muitas vezes observa-se que o aluno fez um grande esforço, mas não conseguiu aprender, ou aprendeu sem grande esforço. Então o aprendizado sozinho não é o que está sendo considerado no conceito final. Considero também o comportamento, atitude, desempenho. Creio que assim há um reflexo do que ocorreu durante o semestre.”*

Podemos observar um certa imprecisão do que seja aprendizagem, como o próprio professor coloca: *“talvez eu tenha uma distorção de conceituação sobre aprendizado.”*

Aprender é um ato pessoal, no qual o indivíduo processa dados não conhecidos e os incorpora em seu acervo de conhecimentos. No processo ensino-aprendizagem há uma relação dialética entre o sujeito cognoscente (aluno) e o sujeito conhecedor (professor) e o objeto a ser conhecido. O professor estimula o aluno com o dado novo e este, através de um processo de desequilíbrio, pelo fato novo não pertencer ao seu âmbito conhecido, constrói um novo conhecimento, conforme PIAGET (apud FLORES, 1993) numa construção convergente com avanços, através de processos de desequilíbrio, assimilação e acomodação.

Considerando o aprender como um processo de construir novos saberes, como o professor pode expressar este novo conhecimento através de um mesmo conceito que inclui atitudes, comportamentos? Conforme já foi anteriormente afirmado, as

atitudes devem ser estimuladas, promovidas, não interferindo na representação do conceito, pois este deve refletir o conhecimento que o aluno adquiriu.

Para DEPRESBITERIS *"O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos, integrar as contradições aparentes num conjunto de esquemas mais gerais que ele possuía."* (1991a, p.63)

Os alunos não consideram que o conceito obtido represente o aprendido, revelando a relatividade do processo. Um dos alunos afirma que avaliar por prova é muito relativo, pois *"muitas vezes a gente sabe a matéria, no momento da prova não consegue expor tudo o que sabe, aí não tira uma nota boa, mas sabe. Mas na hora, por diversos motivos, não corresponde e a gente é avaliado abaixo e a gente tem competência."*

O depoimento deste aluno é reforçado por um professor que afirma que uma prova não é suficiente para avaliar o conhecimento do aluno. Tem pessoas, continua o professor, *"que ficam nervosas na hora da prova, durante as aulas eles demonstram que sabem, que estão compreendendo tudo, mas na hora da prova dá aquele branco."* Para este professor *"Existe uma defasagem entre o que tu avalias e o que realmente o que o aluno aprendeu."*

Outro professor também afirma que nem sempre o conceito representa o aprendido pelo aluno. Este professor refere que uma prova ainda tem um peso muito grande nesse processo. Ele continua afirmando: *"Uma pessoa pode ter decorado algumas coisas, vai bem na prova. Isto não significa que ela aprendeu."*

O posicionamento desses professores coincide com a resposta de um aluno que afirma: *"Não há uma relação biunívoca entre o conceito e a aprendizagem. Uma nota boa pode significar que me esforcei, aprendi, mas uma nota ruim pode significar que o que caiu na prova foi exatamente o que não consegui estudar. Há ainda o problema dos critérios do professor, que nem sempre compreendemos. Há ainda outro problema que é a seleção dos conteúdos para a prova. Nunca sabemos o que o professor realmente considera importante."*

Estes depoimentos levam-nos a deduzir que a avaliação, para alguns docentes, é apenas a aplicação de provas ou trabalhos e, conforme já vimos nas categorias

anteriores, o conceito final é o somatório dos graus parciais obtidos ao longo do semestre, confirmando que a avaliação se torna de produto e não de processo.

LIBÂNEO afirma que : *“Para tornar a avaliação mais consistente e mais justa, o professor deve assegurar a realização de várias verificações parciais antes de um prova final de bimestre. A atribuição de nota somente após dois meses de aulas é uma prática inadequada, pois não reflete o progresso do aluno nas ultimas formas de manifestação do seu rendimento escolar que se verificam no decorrer das aulas.”* (1993 p. 217)

A inconsistência e a pouca representatividade do conceito é reconhecida por todos os entrevistados, alunos e professores. Para eles o conceito pode estar indicando que o aluno tem pouco conhecimento, mas na realidade pode estar comprometida por fatores intervenientes que impossibilitaram de demonstrar claramente o que sabia. Fato mais preocupante é o conceito ser superior ao conhecimento do aluno, dando uma idéia errônea do aproveitamento, o que irá refletir-se posteriormente no desempenho profissional.

A fala de um discente ilustra a afirmação acima: *“O aluno tem consciência de quando ele recebe um “A” e na verdade não sabe a disciplina. Eu acho mais assustador é quando não é apenas um caso, mas toda uma turma.”*

O aluno está assumindo que tem consciência que o conceito recebido não corresponde ao aprendido. Chama a atenção que isto não ocorre apenas com um aluno, mas, às vezes, com uma turma inteira. Muitas questões se impõem neste momento. O professor tem esta mesma consciência? Que reflexão o professor faz do seu fazer pedagógico, que não altera procedimentos para que estes equívocos não ocorram? O que gerou um conceito não correspondente à aprendizagem do aluno? Não será a imprecisão de critérios de avaliação? Qual a nossa responsabilidade como professores em julgarmos um aluno com conhecimento acima da realidade, na formação deste futuro profissional? Não estaria este professor alimentando o descrédito profissional favorecendo este aluno com um histórico escolar com altos conceitos quando seus conhecimentos são inferiores?

O professor agindo talvez de forma “paternalista”, atribuindo conceitos acima da real aprendizagem, está comprometendo aprendizagens futuras e o melhor desempenho profissional.

Neste sentido, chama atenção a preocupação dos alunos, indicando que eles desejam um novo encaminhamento no processo avaliativo. Apesar de alguns dizerem que estão mais preocupados com a aprovação, em não ficar em recuperação, há um número significativo que apontam em outra direção, desejando aprender, obter um embasamento que os capacitem para iniciar uma vida profissional.

Para os alunos e muitos professores, o conceito não reflete a aprendizagem conforme declara um aluno: *"Um aluno 'A' nem sempre será um bom profissional, pois ele apenas decorou uma teoria e nem sempre irá relacionar com a prática, não irá aplicar na prática."* E um professor: *"Ele aparenta ter aprendido, na realidade a gente não tem certeza, até eles terem que praticar."*

Da análise dos depoimentos podemos concluir que para alunos e professores, na sua maioria, o conceito não representa a aprendizagem real.

A complexidade do processo avaliativo submete-se à incompreensão do processo de aprendizagem e, principalmente pelo desconhecimento da dinâmica da avaliação. Evidenciou-se mais uma vez o desconhecimento de alguns professores, devido a sua formação técnica, de conceitos básicos de pedagogia.

HOFFMANN (1993) diz que considerar o fazer provas e dar notas como avaliação é uma atitude reducionista do real significado do processo. Para a autora, a medida em avaliação deve ser um indicador de acertos e erros, cujo significado será interpretado pelo professor. A quantificação deve ser um instrumento para auxiliar o professor a compreender o processo de conhecimento do aluno e não um fim em si mesmo.

A pouca representatividade da nota está ainda ligada à concepção de ensino que o professor e o próprio aluno tem. Podemos deduzir até agora que o professor sofre ainda uma forte influência positivista, pragmatista e tecnicista. Isto passa pela concepção de currículo e pelo perfil do profissional que pretendemos formar.

LIBÂNEO(1993) afirma que os conceitos e as notas têm caráter relativo, que o trabalho docente deve ser conduzido criteriosamente, articulando os objetivos, conteúdos e métodos conduzindo à aprendizagem do aluno.

Os dados obtidos nesta categoria confirmam a análise feita nas categorias anteriores. A avaliação é classificatória, há ênfase nos instrumentos utilizados e não há análise dos resultados, demonstrando uma ruptura entre o processo de ensino

e o de avaliação. A não compreensão adequada da avaliação como um processo intrínseco ao processo de ensino/aprendizagem determina a sua relatividade e a pouca representatividade do conceito.

4.5 Categoria Significado da Avaliação

A categoria **SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO** emergiu, de forma mais consistente, das respostas às demais questões de pesquisa já analisadas do que à questão específica: **QUAL É O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO**. Tal questão nem sempre possibilitou a emergência do possível significado para os entrevistados; as falas eram genéricas e bastante ambíguas, o que pode revelar a falta de clareza sobre o assunto e exigiu novas releituras das entrevistas quando foi possível, então, apreender o conteúdo implícito.

Esta categoria é constituída pelos indicadores: professor como sujeito do processo; ruptura entre os processos ensino/avaliação; somatório de conceitos; medição do conhecimento do aluno; momento de dúvidas/angústias/incertezas; imposição legal/mal necessário. Descrevemos no Quadro número cinco estes indicadores com as freqüências e percentuais.

QUADRO 5

INDICADORES DA CATEGORIA SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO

INDICADORES	FREQUÊNCIA		PERCENTUAL	
	aluno	professor	aluno	professor
professor como sujeito do processo	8	7	100%	87,5%
ruptura entre os processos ensino/avaliação	8	7	100%	87,5%
somatório de conceitos	3	7	37,5%	87,5%
medição do grau de conhecimento do aluno	4	5	50%	62,5%
momento de dúvidas/ angústias/incertezas	—	5	—	62,5%
imposição legal/mal necessário	1	1	12,5%	12,5%

Destaca-se no Quadro anterior a concordância entre os indicadores: professores como sujeitos do processo e ruptura entre os processos ensino/avaliação. Chama ainda atenção que grande número dos docentes indicam o somatório de conceitos, sinalizando para uma avaliação contabilista. Cabe, ainda, salientar o significativo número de professores que afirmam não terem certeza se houve justiça ao avaliar o aluno, leia-se ao emitirem o conceito que aprovou o aluno. Outro ponto a destacar é que somente um professor referiu-se à imposição legal da avaliação.

Pelas falas de alunos e professores, podemos deduzir que, em geral, a avaliação é um fazer do professor, sendo ele o sujeito da ação e o aluno apenas um elemento que sofre esta ação. A fala de um aluno ilustra esta idéia: *"A avaliação é o método que os professores têm para definir níveis daquele aluno. Níveis de bom a ruim, ótimo, acho que é isto."* ou de um professor: *"Eu tenho um parâmetro e preciso saber se o aluno chegou ou não naquele parâmetro."*

Esses procedimentos demonstram uma postura pedagógica vinculada a um paradigma tradicional. Nesse modelo o professor é o centro do processo, detém todo o conhecimento, cabendo ao aluno uma ação passiva de receber o produto pronto, a ele (aluno) cabe aprender, não refletir, não questionar. Sendo o professor o agente do processo de ensino, obviamente, será o do processo de avaliação. O aluno ressalta dizendo *"é um método do professor para definir níveis"*. Não há a preocupação em saber se o aluno aprendeu, e sim informar se o mesmo é bom, ruim, médio. Como afirma HOFFMANN *"O grau, nota, conceito, são conferidos ao aluno sem interpretações ou questionamento ao seu significado e poder."* (1992, p.19)

Esta visão equivocada do processo de avaliação está em consonância com a estrutura social vigente em que as pessoas são classificadas em categorias ou classes. Segundo GIROUX (1988), a sociedade está estruturada em classes na qual há uma constante exploração das classes dominantes sobre as dominadas. É uma sociedade heterogênea não havendo respeito às diferenças raciais, religiosas, de gênero. As massas são despolitizadas. As minorias são marginalizadas. Observa-se que há uma estreita ligação entre poder e conhecimento por isso torna-se necessário manterem-se as classes oprimidas, distantes da possibilidade de obtenção de conhecimento, principalmente de um conhecimento crítico e desvelador das suas condições de oprimidos.

Na análise das categorias anteriores, verificamos que o professor pouco utiliza os dados obtidos através das avaliações para uma nova construção de saberes pelo aluno. Acrescente-se a isto o fato de que quase todos afirmam que fazem média, sendo que um professor chega a afirmar que não sabe trabalhar sem números, quantifica tudo. Esta atitude reduz o processo de avaliação à contabilização de pontos, perdendo-se suas funções específicas e vinculando-o a um paradigma positivista, conforme afirmação de SAUL *"Estas descrições e análise são o sinal marcante de uma postura positivista impregnada nas abordagens quantitativas de avaliação educacional, que tomavam por empréstimo os pressupostos das ciências naturais na pesquisa e privilegiam, assim, o modelo mecanicista da produção de conhecimento."* (1988, p.50)

Esta prática está concebida como julgamento de um resultado preestabelecido unilateralmente pelo professor. É imposto ao aluno, impedindo maior autonomia moral e intelectual.

Mesmo quando os professores afirmam que utilizam auto-avaliações como procedimentos de avaliação, elas servem apenas para confirmar o conceito já emitido. Não são utilizadas como um recurso de reflexão e diálogo, no qual aluno e professor possam, através de um processo de análise e síntese, diagnosticar os problemas e buscarem juntos, numa ação democrática, uma solução que possibilite ao aluno alcançar o conhecimento pretendido.

Outro dado que se confirmou das análises já realizadas é a ruptura entre os processos ensino/avaliação. Ruptura esta até como um decorrência lógica, da concepção de ensino e avaliação que inferimos. Um professor afirma: *"A avaliação é o momento em que tu concretiza o coroamento de um trabalho que é feito."*

Esta fala confirma afirmações feitas nas categorias anteriores, que a avaliação sinalizava para um processo finalista e classificatório. A avaliação tem a função de diagnosticar, mediar e classificar. Verificam-se os conhecimentos anteriores e necessários para que o aluno domine as novas aprendizagens durante o processo, através de uma ação mediadora, buscam-se alternativas, para que as aprendizagens se efetuem e, com base na análise dos dados obtidos ao longo do processo, emite-se o parecer final o qual deverá refletir a aprendizagem do aluno e sua capacidade para realizar aprendizagens mais avançadas.

Destaca-se nas entrevistas que os alunos demonstram sua insatisfação com o atual processo e indicam que gostariam de um novo encaminhamento, como podemos verificar na fala de dois alunos:

"Se a avaliação fosse assim no momento que está dando a disciplina, uma avaliação continua, fosse o resto da vida, aí sim ela seria válida, mas se apenas é para o aluno passar, mas ele não aprendeu ele não sabe administrar, vira um mau profissional, então aquela avaliação que tu fizeste quando estavas no Curso não valeu nada."

"A avaliação seria avaliar se realmente o aluno aprendeu o conteúdo. Não só através de provas, pois muitas vezes são questões que só exigem memória. Testar se realmente o aluno aprendeu em sala de aula, prestou atenção, adquiriu conhecimento, está capacitado a aplicar na prática."

Como já havíamos constatado nas categorias anteriores, o aluno, mesmo sem ter uma noção muito clara, deseja uma avaliação mediadora ou melhor dizendo, que as três funções da avaliação estejam presentes, que realmente seja um processo e não um momento dissociado do ensino cujos dados apenas indicam se o aluno obteve um determinado grau, conforme a convenção adotada pelo professor.

Alguns professores utilizaram-se das palavras medida e medir como sinônimo de avaliação. A utilização destes termos corrobora o que temos encontrado ao longo deste trabalho. Dois docentes afirmam:

"A avaliação é necessária para a gente medir, para ver se é possível ou não avançar em alguns aspectos"

"Medir um ser Humano é uma coisa muito difícil."

Quando o professor se refere a medir um ser humano, verifica-se a distorção do conceito de avaliação e do próprio processo de ensino. O que está sendo avaliado não é o indivíduo, o aluno, mas sua aprendizagem. *"Não é o aluno que está sendo julgado, são suas condições naquele momento e em relação a determinados desempenhos."* (MELCHIOR, 1994, p.37)

Medir, em sentido amplo, significa comparar um dado ou fenômeno com um parâmetro preestabelecido, verificando o quanto do item em processo de medição

possui do padrão. Em aprendizagem, diríamos que medir seria afirmar o quanto o aluno sabe sobre um determinado conteúdo ensinado. A medida faz parte do processo de avaliação é um dado importante, mas não se esgota em si mesma. Os resultados obtidos devem ser analisados para servirem de subsídios a tomada de decisões.

Segundo LUCKESI, o professor pode, de posse de dados relativos à aprendizagem do aluno:

"- registrá-los, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta do aluno;

- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma 'oportunidade' de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição;

- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem." (1995, p.90)

Em geral os professores registram os dados obtidos, e oferecem ao aluno um oportunidade de recuperação. Cabe reafirmar o que já foi objeto de análise na **categoria procedimentos de avaliação**. Esta recuperação se restringe a recuperar a nota ou conceito, não se verificando um processo de reflexão sobre as causas do desempenho insuficiente do aluno.

A análise realizada até o momento leva-nos a compreender as declarações de professores quando afirmam:

"é uma situação angustiante"

"avaliação é uma coisa muito difícil, sempre fico com dúvidas"

As dúvidas e angústias se estabelecem pelo fato de o professor não ter clareza sobre o processo de avaliação e suas funções. Mais uma vez evidenciam-se as dificuldades pela falta de formação pedagógica, que já foi referida anteriormente, inclusive por docentes. Outro dado analisado na **categoria critérios de avaliação**, o professor não tem uma concepção consistente de critérios, o que lhe permitiria emitir um julgamento de valor com maior segurança. Sendo predominante a função classificatória da avaliação e a medida o eixo do processo, ressalta o conceito de avaliação como verificação, aferição de aproveitamento escolar.

LUCKESI afirma que verificar vem do latim - *"verum facere"* - que significa fazer verdadeiro, ou seja, ver se realmente é, se é verdade. Neste processo busca-se

obter dados que permitam verificar a veracidade do fato. *“A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca (. . .)”* (1995, p.92)

A redução do processo de avaliação a este verificar é a razão das dúvidas e angústias. O professor apenas vê se o aluno obteve um determinado grau e não analisa os dados obtidos, em uma ação reflexiva geradora de novos caminhos possibilitadores de avanços e construções de novos conhecimentos.

Entendemos como avaliação o processo pelo qual o professor, utilizando-se de vários procedimentos, coleta informações para verificar se está ocorrendo a aprendizagem ou as causas da não ocorrência da mesma, com vistas a um necessário redirecionamento do processo. Ou, ainda, como afirma HOFFMANN: *“A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.”* (1992, p. 18)

Observamos que somente um docente colocou a avaliação como uma imposição legal. Este dado é importante uma vez que vários estudiosos, entre eles HOFFMANN e LUCKESI, referem que o fator atendimento a dispositivos legais tem sido o norteador do processo avaliativo para a maioria dos docentes. O fato de somente um docente entre os entrevistados reportar-se a isto é, no nosso entendimento, muito positivo. Pode demonstrar que os professores se inclinam a perceber a avaliação como um momento importante no processo de ensino mesmo que disso não tenham ainda uma exata compreensão.

A insatisfação de alguns docentes com o processo avaliativo parece mostrar que eles estão propícios a mudanças. Apesar de os professores ainda relacionarem a avaliação a uma prática de provas, trabalhos, verificações, eles mesmos criticam esta situação. Não lhes basta reproduzir a prática de seus antigos professores ou a de seus colegas; percebem que há uma *“. . . contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria,”* [o que] *“encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor.”* (HOFFMANN, 1992, p.12)

Esta reflexão aparece, de certa forma, nas afirmações de alguns professores:

"Este tipo de avaliação (por provas, trabalhos, e outros) é muito falho, mas é o que eu vejo, Não vi ainda uma maneira diferente."

"Esses métodos de avaliar eu acho que são muito falhos, para mim não refletem exatamente até que ponto a pessoa está aprendendo."

"Acho que a avaliação como é feita agora não representa nada. Algo tem que mudar."

Dois docentes dizem que a avaliação não deve refletir apenas um momento, uma disciplina, mas todo o curso, tudo o que o aluno aprendeu, além de que deveria ter condições de verificar se o aluno está capacitado a estabelecer uma relação dialética com o aprendido e o mundo exterior.

"A avaliação teria que ver um pouco além do que tu ensinas, além do conteúdo. Teria que conseguir captar se o aluno relaciona o aprendido com um contexto maior, aplica na prática."

"A avaliação deveria refletir um momento X dentro de um processo de aprendizagem. Não refletir só aquela disciplina, mas tudo o que o aluno aprendeu até ali."

Os professores apontam para uma nova concepção de avaliação, que está vinculada a uma nova concepção de educação. Não uma educação reprodutivista, mas uma educação emancipadora, como LUCKESI coloca:

"No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção."
(1995, p.82)

A mudança de paradigma pedagógico levará a uma mudança no modelo de avaliação. Teremos uma prática avaliativa, voltada para o diálogo, para a construção democrática de novos conhecimentos. A avaliação cumprirá suas três funções e,

principalmente, será um elo mediador entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Será uma ação na qual professor e aluno, ambos sujeitos do processo, numa ação dialética através de uma interação entre o ensinado e o aprendido, construirão um novo saber e um novo fazer.

3 REFLEXÕES FINAIS

Este estudo pretendeu apresentar uma reflexão sobre o processo de avaliação realizado pelos professores da disciplina de Formação Profissional do Curso de Biblioteconomia da UNICOPES. Nessa perspectiva, com o intuito de refletir sobre a prática docente e as discussões constantes sobre o assunto com outros colegas.

Um trabalho como este não pode ser considerado fechado, apenas serviria pontos para uma reflexão sobre a prática docente de provocar questionamentos e quando o vão fazer se digam o espaço de trabalho, participativo e libertador.

Da análise dos enunciados verificamos três categorias que foram estabelecimento para serem reflexões: A Categoria Procedimentos de Avaliação mostrou que os professores, em sua maioria, utilizam provas, trabalhos em grupo ou individuais, testes realizados em sala de aula e observação do desempenho, para avaliar a aprendizagem do aluno. Nessa categoria desperta nossa atenção o fato da maioria dos docentes indicar que consideram aspectos subjetivos na composição do conteúdo final e que demonstra uma visão equivocada, pois não é possível representar com um único símbolo diferentes aspectos de um fenômeno. Além disso, como já referimos, os aspectos subjetivos devem ser estimados e não valorados como conceito que leva à aprovação. Esta concepção errônea tem gerado muitos conflitos, uma vez que alunos com rendimento escolar insuficiente podem acabar sendo promovidos para séries mais avançadas, quando por suas próprias condições, embora não possuam os conhecimentos necessários que lhes permitam iniciar novas aprendizagens.

Observamos na Categoria Critérios de Avaliação que o professor não tem ainda uma noção clara do que seja critérios, pois utiliza como tal a pontuação utilizada, uma expressão adequada para referir-se a uma restrição ou a interferência sobre o cronograma de provas e trabalhos. Não é discutido com os alunos o que

5 REFLEXÕES FINAIS

Este estudo pretendeu promover uma reflexão sobre o processo de avaliação realizado pelos professores da Matéria de Formação Profissional do Curso de Biblioteconomia da UFRGS. Nossa preocupação com o assunto teve sua origem na nossa própria prática docente e nas discussões constantes sobre o assunto com outros colegas.

Um trabalho como este não apresenta conclusões fechadas, apenas revela pontos para uma reflexão maior. É uma tentativa de provocar questionamentos visando a um fazer pedagógico mais democrático, participativo e libertador.

Da análise das entrevistas configuram-se cinco categorias que deram embasamento para nossas reflexões. A **Categoria Procedimentos de Avaliação** mostrou que os professores, basicamente, utilizam provas, trabalhos em grupo ou individuais, tarefas realizadas em sala de aula e observação do desempenho, para avaliar a aprendizagem do aluno. Nesta categoria despertou nossa atenção o fato da maioria dos docentes indicar que considera aspectos atitudinais na composição do conceito final o que demonstra uma visão equivocada, pois não é possível representar com um mesmo símbolo dimensões diferentes de um fenômeno. Além disso, como já referimos, os aspectos atitudinais devem ser estimulados e não valorados como conceito que leve à aprovação. Esta concepção errônea tem gerado muitos conflitos, uma vez que alunos com rendimento escolar insuficiente podem acabar sendo promovidos para séries mais avançadas ajudados por suas boas atitudes, embora não possuam os conhecimentos mínimos que lhes permitem iniciar novas aprendizagens.

Observamos na **Categoria Critérios de Avaliação** que o professor não tem ainda uma noção clara do que seja critérios, pois indica como tais a pontuação utilizada, usa expressões ambíguas para referir-se a eles e restringe-se a informar sobre o cronograma de provas e trabalhos. Não é discutido com os alunos o que

será exigido nem que critérios (e qual o seu significado) serão utilizados na correção de provas e trabalhos. Esta atitude do professor nega ao aluno maior participação, além de lhe transmitir uma forte dose de insegurança.

O processo avaliativo, por estar cumprindo predominantemente a função classificatória, é, a nosso ver, o motivo de surgirem fatores restritivos ao estudarmos a **Categoria Situação Positiva de Avaliação**. Os professores afirmam que sempre têm dúvidas sobre a emissão do conceito final, o que resume para eles a avaliação. Os alunos parecem perceber a avaliação como um processo mais amplo do que simplesmente a aprovação no final do semestre, pois destacam como positivas algumas situações de processo em que há acompanhamento do professor.

É provável que o não entendimento adequado do processo de avaliação explique o fato de os entrevistados não considerarem o conceito obtido pelo aluno como representativo da aprendizagem, o que se evidenciou na **Categoria Correspondência Aprendizagem/Resultados**. Atribuem isto a fatores como provas que só medem memória, problemas de ordem emocional no momento da prova e outros.

A **Categoria Significado da Avaliação** representa a síntese das demais categorias, que indicam uma avaliação finalista e classificatória, afastando-se das funções de diagnose e mediação. Ela revela uma ruptura entre o processo de ensino e o de avaliação na qual o professor é visto como o agente do processo e o aluno tem pouca interferência, numa postura pedagógica tradicional. Tal fato é verbalizado pelos próprios professores que reconhecem a inadequação do atual sistema de avaliação, mas não o modificam. Reproduzem o modelo de antigos professores e de colegas não refletindo sobre o seu fazer no sentido de buscar uma alternativa mais coerente com o seu próprio pensamento.

O Curso de Biblioteconomia objetiva formar profissionais críticos e agentes de transformação. Questionamos, então, como este profissional está sendo formado, pois os resultados deste trabalho apontam para uma postura tradicional do professor, reproduzindo modelos aprendidos que, por sua vez, reproduzem o modelo social vigente. Há uma evidente contradição entre o pretendido e o realizado, indicando a falta de reflexão sobre o real significado da prática docente e a adoção clara de um modelo pedagógico coerente com o idealizado.

As mudanças que se pretendem na educação só poderam ser alcançadas se a sociedade optar por um novo referencial paradigmático. Hoje, o modelo adotado, pelo menos pela classe dominante, é o neo-liberalismo que privilegia a livre concorrência, a competitividade e acredita que os melhores, inevitavelmente, serão os vencedores. Nega ou finge não existir uma diferença marcante de experiências prévias que irão determinar a sorte de cada indivíduo. A exclusão se faz através da transmissão de conhecimentos, desconsiderando os saberes prévios diferentes de cada classe social. Somente os saberes da classe dominante são considerados.

Estando o ensino inserido em um contexto social maior, é inevitável que ele reproduza o modelo maior. Conseqüentemente, teremos uma educação tradicional, reprodutora, no qual o professor é o centro do processo e o aluno apenas o receptáculo de conhecimentos magnanimamente transmitidos pelo mestre. Isto tornará a avaliação, também, um modelo discriminatório, classificatório, ignorando as dificuldades, a falta de experiências anteriores que permitam a construção de novos conhecimentos.

A contradição que se percebe entre o objetivo do curso e o contexto maior poderá explicar o conflito expresso pelo professor, que afirma ter dúvidas e angústias ao avaliar o desempenho do aluno. Apesar do desejo de mudar, de formar profissionais críticos, a falta de uma reflexão maior sobre a contradição filosófica que se estabeleceu, leva o professor inconscientemente, (acreditamos) a estabelecer um processo avaliativo tradicional e discriminatório. Paralelamente o paternalismo de sua ação auxilia o aluno, valorando aspectos atitudinais, aprovando, talvez, alunos ainda não capacitados a avançarem em aprendizagens que lhes exigirão elaborações mais complexas.

Evidenciou-se neste estudo que enquanto a avaliação da aprendizagem cumpre predominantemente a função classificatória e contabilista, na qual os conceitos são obtidos pela média dos resultados de provas e trabalhos, os alunos demonstram desejarem um processo diferente, ao indicarem como uma situação positiva o acompanhamento do professor, reivindicando uma avaliação mediadora.

Muitos professores chegam a verbalizar a falta de formação pedagógica como um fator restritivo para um melhor desempenho. Provavelmente, a reconhecida formação técnica destes docentes ficaria enriquecida com a realização de estudos sobre educação, ensino e aprendizagem, preparando-os melhor para o exercício de suas funções e capacitando-os a um trabalho mais reflexivo.

Todo professor é um educador e necessita compreender sua atividade como uma tarefa pedagógica eminentemente reflexiva e sem abandonar a técnica deve saber aliar seus conhecimentos técnicos e teóricos a uma reflexão constante do seu fazer, buscando alternativas para os problemas que emergem no dia-a-dia.

“Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições.” (PÉREZ GÓMES, 1992, p.102) A capacidade de mobilizar conceitos, teorias, crenças, técnicas no seu quotidiano profissional, irá gerar o êxito da ação, isto é, o processo de reflexão-na-ação ou um diálogo reflexivo com a situação problemática. *“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.”* (ibidem, p.103)

O professor que se torna reflexivo, realizando o processo de reflexão na ação e sobre a ação é um investigador, não depende de receitas, regras, normas restritas ao processo de ensino-aprendizagem. Ele consegue compreender o ambiente em que trabalha e busca alternativas adequadas ao seu ecossistema. Cria novos conhecimentos.

Para o professor reflexivo não há dicotomia entre prática e teoria, há uma relação dialética entre ambas, em que da prática emerge a teoria e desta emerge a prática e assim sucessivamente num constante processo criador e evolutivo. Compreende o sujeito do processo de aprendizagem como um ser total, que interage com seu meio e o influencia e por ele é influenciado. Percebe-se como sujeito, mas também como paciente, pois não pode negar a relação entre aluno/professor nem que o ensino é um processo dialético no qual o professor também aprende com o aluno. Sabe-se indispensável, mas busca ser prescindível, orientando o aluno a construir suas próprias soluções.

FREIRE afirma que a compreensão deficiente do processo de conhecimento, separando o ato de produzir do ato de conhecer o conhecimento já existente, leva a redução do ato de conhecer a mera transferência de conhecimento. E os professores acabam exercendo sua atividade como simples transmissores. Com isto perdem as qualidades necessárias para uma nova produção que, segundo o autor, são ação, reflexão crítica, inquietação, curiosidade, questionamento, incerteza. (FREIRE; SHOR, 1993)

Levando-se em conta que o Curso pretende ser coerente com o objetivo proposto, mesmo que contrapondo-se ao modelo filosófico aparentemente adotado pela sociedade, talvez pudéssemos sugerir a adoção do paradigma da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo GIROUX, a educação deve ser emancipadora e através do domínio do conhecimento de forma crítica pode-se alterar o status quo. “. . . , acredita-se que cabe a educação fornecer os processos socializados e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas para as futuras gerações.” (1994, p.41)

Adotando esta concepção de educação, o professor alterará toda sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a de avaliação modificando-a com vistas a conduzir o processo de forma livre e criativa, na qual as três funções: diagnóstica, mediadora e classificatória, permearão o ensino de forma inerente e indissociável.

Concluimos com a idéia de LUCKESI, que define avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, colocado aqui como um “ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” (1995, p.172), ato que diagnostica as dificuldades do educando e busca incluí-lo, através de várias estratégias de ensino, em aprendizagens satisfatórias que integrem suas experiências de vida. “O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.” (ibidem, p. 180)

Avaliar deveria, pois, tornar-se um ato de amor no qual professor e aluno, juntos, num fazer participativo, democrático e integrador, buscam um desempenho com alto nível de excelência. Buscam a utopia possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p.81-101, jul./dez. 1994.
- 2 AMORIM, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo : Cortez, 1992.
- 3 ANDRÉ, Marli E. D. A. Avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.74, p.68-70, ago. 1990.
- 4 BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Ed. 70, c.1977.
- 5 BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for educations**. Boston : Allyn and Bacon, 1992.
- 6 BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo : Pioneira, 1971.
- 7 CADERNOS DE BIBLIOTECONOMIA. **Anais do 2º Encontro de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, 1986, Recife. Recife : UFP, n.10, dez. 1988.
- 8 DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.74, p.71-75, ago. 1990.
- 9 DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 4.ed. Campinas : Autores Associados, 1994.

- 10 DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clariza Prado (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas : Papyrus, 1991a. p.51-77
- 11 DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo : EPU, 1989.
- 12 DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, p.119-140, jul./dez. 1991b.
- 13 ENCONTRO NACIONAL DO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (2. : 1989 : Brasília). **Relatório**. Porto Alegre : ABEED, 1989.
- 14 ENGERS, Maria Emilia do Amaral. Reflexões sobre a avaliação e seu significado no processo educacional. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v.10, n.12, p.37-44, 1987.
- 15 ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto : Porto Ed., 1993.
- 16 ETGES, Noberto Jacob. Avaliação, controle social e alienação. **Rev.de Educação**, Brasília, v.15, n.60, p. 7-16, abr./jul. 1986.
- 17 FLEURI, Reinaldo Matias.. Nota: para quê? **Rev. de Educação**, Brasília, v.15, n.60, p.49-58, abr./jul. 1986.
- 18 FLORES, Terezinha Maria Vargas. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.18, p.53-60, jan./jun. 1993.
- 19 FONSECA, Edson Nery da. **A biblioteconomia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, Brasília : INL, 1979.
- 20 FRANCO, Maria L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.74, p.63-67, ago. 1990.
- 21 FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

- 22 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1993.
- 23 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994.
- 24 GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1988.
- 25 GRILLO, Marlene. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene; CALVO HERNANDEZ, Ivane. **Ensino**: revisão crítica. Porto Alegre : Sagra, 1988. p.95-103
- 26 GUIMARÃES, Nilci da Silva. Relação entre tendências/posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. **Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.78/79, p.47-50, set./dez. 1987.
- 27 HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre : Ed. da Autora, 1992.
- 28 HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre : Ed. da Autora, 1993.
- 29 KLEIN, Maria Helena Córdova; LOVATEL, Tereza Hoffmeister; MEDEIROS, Marilú Fontoura. Construindo um processo avaliativo crítico e emancipatório: resultados parciais de uma pesquisa avaliativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.7, p.133-148, jan/jul. 1993.
- 30 LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1990.
- 31 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1993.
- 32 LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento x construção. Petrópolis : Vozes, 1994.
- 33 LORENZONI, Lucinda Maria. Considerações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem(2ª parte). **Rev. Educação**, Porto Alegre, v.15, n. 22, p.149-157, 1992.

- 34 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo : Cortez, 1995.
- 35 LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação: otimização do autoritarismo. In: _____. **Equívocos Teóricos na Prática Educacional**. Rio de Janeiro, ABT, 1983.
- 36 MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- 37 MELCHIOR, Maria C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1994.
- 38 NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- 39 OGIBA, Sônia M. M. A Avaliação do ensinar e do aprender na Universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n. 2, p.19-23, jul./dez. 1992.
- 40 OTTI, Margot Bertoluci. Práticas avaliativas: adesão ou libertação. **Rev. de Educação**, Brasília, v.15, n.60, p.17-22, abr./jul. 1986.
- 41 PÉREZ GÓMEZ, Angel. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p.93-114.
- 42 PINTO, Ana Maria Bressolin. **35 anos de ensino de Biblioteconomia em Porto Alegre**; levantamento histórico do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre : ARB, 1984.
- 43 POLKE, Ana Maria Athayde. Ensino de Biblioteconomia: manutenção ou mudança. **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 13-29, mar. 1983.
- 44 POPHAM, William James. **Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional**. Petrópolis : Vozes, 1977.
- 45 RIBEIRO, Lucie Carrilho. **Avaliação da aprendizagem**. 4.ed. Porto : Texto Ed., 1993.

- 46 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento de Educação Fundamental. **A Avaliação no processo educacional**. Porto Alegre, 1983.
- 47 RIVERA, Leonilda E. Stefani. Avaliação da qualidade do ensino: desafio e compromisso. **Rev. Educação**, Porto Alegre, n.22, p.197-207, 1992.
- 48 SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11.ed. Porto Alegre : Sagra, 1986.
- 49 SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: dasafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1988.
- 50 SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. 5.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1991.
- 51 SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27.ed. Campinas, : Autores Associados, 1993.
- 52 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas, : Autores Associados, 1994.
- 53 SILVA, Céres Santos da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis : Vozes, 1992.
- 54 SILVA, Janira; BOHN, Mariasinha B. A Avaliação no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Educação**, Brasília, v. 15, n. 60, p.42-48, abr./jul. 1986.
- 55 SILVA, Lourdes G.F. da; KRUEL, Inês R. P.; SANTOS, Jussara P. **Ensino de Biblioteconomia no Brasil: problemas e perspectivas**. Porto Alegre : ABEED, 1990.
- 56 SILVEIRA, Fernando Lang da. Avaliação do ensino: os enfoques objetivo e qualitativo. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.19, p.63-7-, jan./jun. 1989.
- 57 SOUZA, Clariza Prado. Avaliação do rendimento escolar sedimentação de significados. In: _____. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas : Papyrus, 1991. p.143-151

- 58 SOUZA, Francisco. A construção escolar do bibliotecário brasileiro: ontem, hoje e amanhã. *Ciência da Informação*, Brasília, v.20, n.2, p.181-190, jul/dez. 1989.
- 59 SOUZA, Sandra Z. L. de. A Prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, Clariza Prado (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas : Papirus, 1991. p.83-108
- 60 TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago : University of Chicago, 1949.
- 61 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Retoria de Graduação. Departamento de controle e registro discente. Departamento de Controle acadêmico. Curso de Biblioteconomia. **Currículo 266.0**. Porto Alegre, 1995.
- 62 VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo : Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1992.
- 63 VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.7, p. 89-94, jan./jul. 1993.
- 64 VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1981.

