

POLÍCIA MILITAR
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
DIVISÃO DE ENSINO

Avaliação do Ensino - Aprendizagem
na Polícia Militar do Estado de Goiás

Oficial - Aluno: Lorival Camargo - 1.º Ten. P. M.

MONOGRAFIA CTE - 89

Goiânia, Go Julho de 1989

BAPM

**Estado de Golás
ACADEMIA DE POLICIA MILITAR
BIBLIOTECA**

*colia 923
0000 5218
C172*

Biblioteca



00001218

BAPM

LORIVAL CAMARGO - 1º TEN PM

769/4

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA
POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS**

**ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
Goiânia, GO - 1989**

LORIVAL CAMARGO - 1º TEN PM

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA
POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do Curso de Técnica de Ensino, realizado na Academia de Polícia Militar do Estado de Goiás, sob a orientação da professora Cibele Souza Marques da Silva.

**ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
Goiânia, GO - 1989**

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram na confecção deste trabalho e em especial a minha esposa Srª Nelcimone, meu filho Diego, professor Ozório e minha Orientadora professora Cibele.

PENSAMENTO

"O Deus obriga-me a ser obstetra, mas vedou-me a gerar"

Sócrates

"Como educador, sua preocupação, não era a adaptação, mas o despertar e o estimular; não a dialética, técnica do poder e imposições de opiniões, mas o impulso para a busca pessoal da verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior; não os honorários das aulas, mas o diálogo vivo e amistoso com seus discípulos. Pois, em última instância, no caminho para a eternidade, não resta nada à alma se não apenas a formação e a educação."

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
I - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO	08
II - CONCEPÇÃO DO QUE SEJA ENSINAR	14
III - CONCEPÇÃO DO QUE SEJA APRENDIZAGEM	16
1 - Para que aprender?	17
1.1 - Tendência que privilegia o desenvolvimento mental (o aspecto cognitivo)	17
1.2 - Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento da pessoa singular e como um todo (aspectos cognitivos, afetivo e social)	17
1.3 - Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento das relações sociais.	18
1.4- Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento da capacidade de decidir, o desenvolvimento de habilidade para assumir responsabilidade social e política.	18
2 - Princípios comuns de aprendizagem	19
2.1 - Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, sociedade).	19
2.2 - Toda aprendizagem é pessoal	20

2.3 - Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos.	21
2.4 - Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feedback imediato.	21
2.5 - Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal.	21
IV - A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	22
1 - Modalidades e propósitos da avaliação	22
1.1 - Avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	22
1.2 - Propósitos da avaliação.	24
2 - Algumas diretrizes para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem.	25
3 - Algumas diretrizes para avaliação do professor.	29
3.1 - Ampla comunicação	29
3.2 - Envolvimento do corpo docente	29
3.3 - Várias fontes de informação	30
3.4 - Resitência do corpo docente	31
3.5 - Registro de experiências	32
3.6 - Publicações	32
3.7 - Discussão de experiências	32
3.8 - Evitar o dilema Ensino x Pesquisa	32
3.9 - Avaliação do programa	33
3.10 - Manutenção do programa	33
3.11 - Aspectos legais	33
V - AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PMGO	35
1 - Diretrizes gerais do ensino e instrução 84/85	35
2 - Normas para o planejamento e conduta do ensino-87	35
2.1 - Avaliação do rendimento do ensino	36
2.2 - Avaliação do rendimento da aprendizagem	36
3 - Plano geral de ensino da Academia de Polícia	

Militar	38
VI - ALGUNS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	41
1 - Para os cursos de formação	41
2 - Para os cursos de aperfeiçoamento e especia lização	42
3 - Para o professor	43
CONCLUSÃO	45
BIBLIOGRÁFIA	47
ANEXO "I"	50
ANEXO "II"	52

INTRODUÇÃO

Na vida acadêmica, o termo avaliação tem sido percebido como algo que causa pânico e aflição e isto, com maior ênfase aos alunos dos diversos cursos na Polícia Militar.

Com vistas a realizar-se um estudo crítico sobre o sistema de avaliação do ensino-aprendizagem existe na Corporação e construir novos critérios para o estabelecer, propõe-se alguns pontos fundamentais para a implantação de um novo processo de avaliação.

Para a determinação destes pontos, recorre-se às histórias a fim de entender como a avaliação foi percebida ao longo do tempo pelas diversas tendências pedagógicas: tradicional, escola nova, tecnicista e progressistas; a seguir busca-se a compreensão de estudiosos sobre o ensino e a aprendizagem, esta última, apontando: objetivos, finalidade, tendências que privilegia e princípios comuns; passa-se então, à discorrer sobre os recentes processos de avaliação discutidos pelos especialistas abordando as modalidades de avaliação: diagnósticas, formativas e somativa, bem como seus propósitos, transcrevendo finalmente

Estado de Goiás
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
BIBLIOTECA

algumas diretrizes recomendadas por estes estudiosos, para criação de um processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

A realização deste trabalho cerca-se do espírito, antes de tudo, de criar uma consciência crítica para a aquisição de um novo projeto de avaliação do ensino-aprendizagem.

I - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Para melhorar citar e compreender a concepção do termo adotado pelas diversas teorias pedagógicas, em nosso país, nos últimos 50 anos, mister se faz realizar uma pequena síntese de suas tendências e posturas, adotadas nos procedimentos de avaliação.

Todas as práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico.

Demerval Saviani classifica tais teorias em não-críticas e crítico-reprodutivistas. Reúne no primeiro grupo as teorias não-críticas: a Pedagogia Tradicional, a Nova e a Tecnicista. Classifica-as como não-críticas porque entende que as mesmas encaram a educação como algo autônomo, sem relação com o social e, portanto, sem sofrer influências das questões que afetam os homens em sociedade.

José Carlos Libâneo classifica este mesmo grupo de Pedagogias como Liberais, porque possuem algo em comum, a preparação de

indivíduos para o exercício de papéis sociais determinados pela sociedade. A escola é o local onde todos devem passar pelas mesmas etapas, pelos mesmos métodos. Uns terão sucesso, os predestinados a ocupar posições de liderança. Os que não obtêm sucesso são os predestinados a posições subalternas.

O grupo de teoria pedagógicas que Saviani denomina crítico-reprodutivistas, Libâneo classifica como tendências pedagógicas Progressistas.

Para o primeiro autor, elas são críticas porque procuram compreender a educação não como algo autônomo, mas como algo que é determinado socialmente. A estrutura sócio-econômica é que condiciona a formação educacional. Para Libâneo, partem de uma análise crítica das realidades sociais, para sustentarem as finalidades sócio-políticas da educação.

As três vertentes pedagógicas que constituem tendências progressistas (a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos), têm assim, algo em comum: entendem a educação vinculada ao social, por isso, partem da análise das realidades sociais e buscam a transformação da sociedade. A Crítico-Social vê os conteúdos como algo objetivo e universal incorporado pela sociedade, embora passível de ser reavaliado criticamente face às realidades sociais, a libertadora recusa conteúdos específicos, estruturados, uma vez que os mesmos são gerados da problematização da prática social. A Libertária já percebe os conteúdos relacionados com as necessidades e interesses grupais, dando ênfase ao aspecto político.

Não pretendendo deter muito nas características das diferentes tendências pedagógicas, uma vez que nossa preocupação cen

tral aqui é, na verdade, esboçar a postura para qual cada uma delas se encaminha no processo de avaliação o que se passa a abordar doravante.

A pedagogia Liberal Tradicional vê a escola como responsável pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. O Enfoque curricular a ela relacionado vê estes conhecimentos como algo que o aluno recebe, incorpora, porque o importante é ser ilustrado. O método basicamente empregado neste tipo de currículo é o expositivo.

Assim, se o importante é que o aluno domine aqueles conteúdos, a verificação da aprendizagem, neste enfoque, será a determinação do grau em que o aluno adquiriu tais conhecimentos desenvolvidos. Se a preocupação central é a aferição do conteúdo, o sujeito a ser avaliado, nesta instituição escolar, é, unicamente, o aluno. Há, portanto uma mera verificação quantitativa da extensão em que o aluno adquiriu os conteúdos abordados. Os mecanismos utilizados, neste tipo de verificação, são os testes e as provas. A forma de punição utilizada é a de conferir notas baixas. Como é algo esperado, e até visto como fundamental para que haja aprendizagem, a nota baixa também é reservada para os indisciplinados. A esta postura, muitas vezes, denominamos avaliação, desvalorizando o próprio sentido do conceito. Isto não é avaliar, é medir o rendimento do aluno.

A Pedagogia Renovada Progressista juntamente com a Renovada Não-Diretiva preocupam-se em aspectos internos ao indivíduo, isto é, com aspectos psicológicos. O enfoque de currículo que se relaciona as duas é o currículo voltado para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos. Se, neste tipo de cur-

rículo, a questão central resume-se no "aprender a aprender", no "aprender fazendo", a metodologia empregada é a situação problemática, a experimentação. Percebe-se, assim, que o importante não é a quantidade de conteúdos adquiridos, mas sim o processo pelo qual esses conteúdos foram adquiridos. É com o advento da Escola Nova que surge, pois, a questão de predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação. O processo de aquisição de conteúdos, estruturação cognitiva, neste enfoque de currículo, é algo adquirido através de etapas progressivas pelo aluno, surge daí uma outra característica de avaliação: o seu caráter cumulativo. É neste sentido que os esforços dos alunos para assimilar o conteúdo são valorizados pelo professor que desenvolve esse tipo de currículo. É, pois, em nome de uma avaliação de aspectos formativos que se passa a julgar o interesse, a participação do aluno, sua assiduidade. Ressalta-se que o último foco é verificado duas vezes, como um item a ser observado na avaliação e no cômputo da frequência dos alunos. Diferentemente da Pedagogia Liberal tradicional, aqui não só o aluno é avaliado. Há uma extensão do sujeito a ser julgado. É feita a avaliação do grupo de alunos. Surge a preocupação com a auto-avaliação. E os critérios desta avaliação são estabelecidos pelo próprio grupo e não pelo professor. É avaliado, ainda, se o ambiente foi estimulante, dado ser uma condição importante neste enfoque de currículo. É avaliado se a relação professor-aluno foi adequada, de tal forma que o aluno pudesse participar do processo. A interpretação é a de que, se o aluno não foi bem, não deve ter sido estimulado adequadamente. Origina-se dessa forma de ver a avaliação a necessidade de um outro mecanismo além da testagem, a observação do rendimento do aluno.

Alguns estudiosos questionam a denominação dada à Pedago-

gia da Escola Nova, como de Progressista. Esta Pedagogia também propõe transformações. No entanto, diferentemente das Pedagogias Progressistas, ela propõe mudanças apenas em relação ao comportamento lógico do aluno, mudanças do "eu". Assim, ou muda a sua percepção, ou mudam as atitudes do aluno, mas a situação exterior, o social, não muda.

A Pedagogia Liberal Tecnicista surge na época do grande avanço do Sistema Industrial; está, portanto, ligada à questão da automação e da divisão do trabalho. Com o enfoque curricular corresponde, a tecnologia do ensino, que tem como preocupação central e eficiência dos meios técnicos, a avaliação volta a ser quantitativa. E, tomando emprestado princípios da Teoria de Sistemas, esta avaliação é a verificação do produto obtido, mudanças comportamentais conseguidas através de materiais instrucionais eficientemente programados. Aqui, então, não só as mudanças ocorridas no comportamento do aluno são avaliadas. Avalia-se também o meio, a técnica específica utilizada, verificando até que ponto as mesmas garantem o recebimento da informação, até que ponto asseguram a transmissão/recepção de informações. Tratando-se assim, de um enfoque diretivo de currículo, os meios instrucionais impedem o processo crítico do aluno.

A Lei 5.692, quando apresenta como um dos seus objetivos a preparação para o trabalho, segue uma postura tecnicista, na medida em que reforça a idéia de ensinar a fazer, característica de tal postura, sem questionar o mundo do trabalho como um espaço onde a divisão fazer/pensar reforça a divisão em classes.

As três Pedagogias da classificação construída por Libâneo que fazem parte da Tendência Progressista serão tratadas em conjunto, no que diz respeito ao processo de avaliação, uma vez

que as três percebem a escola preocupada com dois aspectos: a seleção e a organização de conteúdos articulados com a realidade social e o que o aluno conseguiu produzir a partir da situação apresentada, com vistas à transformação social. No enfoque curricular correspondente, o de reconstrução social, há preocupação, sobretudo, com o aspecto qualitativo da avaliação. No entanto, percebemos aqui uma postura diferente daquela imprimida a este aspecto pela Escola Nova. O qualitativo está relacionado à capacidade de o aluno adquirir conteúdos, criticando-os, para redimensionar a prática social. E, como o conteúdo é visto como instrumental para a emancipação, para a participação democrática na sociedade, não tem sentido a discussão do predomínio de um dos aspectos: qualitativo ou quantitativo. O fundamental é o qualitativo, como condição para a participação social.

Nessas manifestações pedagógicas, a própria avaliação deve ser um processo participativo ou um processo coletivo. O essencial é a participação de todos, educadores, funcionários, alunos, representantes da comunidade no julgamento de valor, mas, principalmente, no processo de tomada de decisões, consequência desse julgamento.

Também aqui há uma extensão do sujeito a ser avaliado: avaliamos não só o aluno, mas a atuação da escola como instituição a serviço da população: o rendimento do aluno é, fundamentalmente, uma consequência do trabalho que a escola desenvolve.

II - CONCEPÇÃO DO QUE SEJA ENSINAR

Ensina-nos o professor Osório José da Silva* que, via de regra, o conhecimento do assunto habilita o indivíduo a ensiná-lo a outros. Uma pessoa que possua a competência de um mecânico qualificado, pode pensar que está preparado para transmitir os conhecimentos teóricos e práticos correspondente à sua ocupação, simplesmente mostrando ao aprendiz como se executam as tarefas e explicando-lhe, também, os objetivos e as informações tecnológicas envolvidas no trabalho.

O professor que tenha a intenção de ensinar algo a alguém descobre, logo de início, que há certas coisas que ele deve fazer e que há outras coisas que os aprendizes devem fazer. Percebe, por exemplo, que ele, como professor, deve planejar cuidadosamente suas próprias tarefas e as tarefas dos alunos. Os meios ou processos relacionados com o problema de "como" ensinar são conhecidas como métodos de ensino.

* SILVA, Osório José da. Trabalho monográfico de pós-graduação, 1989.

Ensinar é expor-se ao educando, auxiliá-lo empenhadamente a encontrar a ciência pelo caminho da consciência; consciência que é: do outro, do mundo e de si mesmo. Ensinar é tentar fazer com o aluno uma jornada que lhe ligue, de uma forma positiva, inesquecível. O verdadeiro ensinante precisa reunir a sua competência uma história de vida de interesse gratuito pelo outro que vai com ele pelo caminho.

Ensinar é um processo de desencadear conflitos. O homem é um ser de conflitos e a experiência do saber é, de início, assustadora porque por ela cada pessoa ganha maior consciência dos conflitos que caracterizam a vida. Ensinar é tornar claro o choque entre ignorância, entre alienação e consciência político-social, entre perplexidade e compreensão, desvelar, juntamente com o educando, o embate da vida, sempre com a competência e o cuidado de respeitar os limites emocionais e intelectuais do aluno naquele ponto de sua existência. Ensinar é convidar o educando a viver e esgotar os conflitos naturais da vida.

O ensinar é mesmo uma tarefa de totalidade, no sentido de que cabe aos ensinantes, algo diferente de mostrarem só o lado duro do autocrescimento ou só o hígido do chamado ensino-aprendizagem. Conclui-se, portanto, que ensinar é auxiliar outras pessoas a aprender.

III - CONCEPÇÃO DO QUE SEJA APRENDIZAGEM

Os mais diversos livros de Psicologia Educacional apresentam a proposta de Mager (1962, 1972) a respeito de objetivos de aprendizagem, segundo a qual há três categorias de aprendizagem com as quais o educador se preocupa.

Em primeiro lugar, o aluno pode aprender de um modo cognitivo ou dentro de uma área de conhecimentos; aqui se encontram as informações de que o aluno dispõe, a generalização destas para outras situações diferentes, os conceitos e seus inter-relacionamentos, as soluções para problemas em níveis cada vez mais criativos: o que o aprendiz conhece e compreende.

Dentro de uma segunda categoria, o aluno modifica suas atitudes, isto é, os valores que dá ao que conhece, os sentimentos que experimenta diante de fatos e idéias.

Há, ainda uma terceira categoria, a das habilidades, quando o aluno aprende a fazer, a lidar com alguma coisa.

Os professores lidam com o que o aluno aprende, não só

cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades.

1 - Para quê aprender?

Dentro de uma perspectiva humanista Maria Célia de Abreu*, nos apresenta quatro tendências de aprendizagem, cada uma bastante abrangente, cabendo ao professor se posicionar diante destas possibilidades, fazendo uma opção que terá repercussão em sua prática diária de sala de aula.

1.1 - Tendência que privilegia o desenvolvimento mental (o aspecto cognitivo)

Tem os seguintes objetivos: que o aluno aprenda a captar e processar informações, organizar dados, aprender a relacionar conceitos, perceber e resolver problemas, criar conceitos e soluções. Utiliza estratégias específicas para desenvolver o pensamento e o raciocínio de seus alunos. Busca estes objetivos tanto com relação a conhecimento já existente e integrantes das ciências da humanidade, como no desenvolvimento da pesquisa sobre problemas pouco ou nada conhecidos atualmente.

1.2 - Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento da pessoa singular e como um todo (aspectos cognitivos, afetivo e social).

Tem os seguintes objetivos: que o aluno realize o desenvolvimento de sua sociabilidade, comunicabilidade cultura,

* ABREU, M. Célia de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos/ M. C. de Abreu, M. T. Masetto.

valores, competência profissional, organização interna, relacionamento com o ambiente e com a sociedade. Procura que se organizem os valores, que se crie um clima onde os sentimentos e os problemas dos alunos venha à tona. Dá importância à singularidade de cada indivíduo e a uma nova configuração que venha a ser construída.

1.3 - Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento das relações sociais.

Entende como vitalmente importante para o homem tanto a realidade social como a interação dos mesmos com ela. Entende como fundamental criar-se uma interação entre o mundo individual e o mundo social, não apenas no sentido de a sociedade estar subsidiando as necessidades do indivíduo e da sua família, mas também no sentido de o indivíduo e da sua família estarem se comprometendo efetivamente com o desenvolvimento da sociedade.

1.4 - Tendência de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento da capacidade de decidir, o desenvolvimento de habilidade para assumir responsabilidade social e política.

Esta corrente também se preocupa com os aspectos cognitivos, afetivo e social do aprendiz, como as demais. Apenas que toma este último aspecto como a característica sob a qual procura desenvolver os demais.

Entende esta corrente que a aprendizagem deverá levar o aprendiz a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e da sociedade, que se caracteriza por criar disposições democráticas através das quais se substituam hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência.

2. - Princípios comuns de aprendizagem

Qualquer que seja a tendência que se privilegia, existem alguns pontos ou princípios que são comuns a todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, aponta os seguintes Maria Célia de Abreu*.

2.1 - Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoas, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, sociedade).

Isto Exige que a aprendizagem:

* se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências, vivências;

* lhe permita formular problemas e questões que de algum modo o interessem, o envolvam ou que lhe digam respeito;

* lhe permita entrar em confronto experiencial com problemas práticos de natureza social, ética, profissional, que lhe sejam relevantes;

* lhe permita participar com responsabilidade do processo de aprendizagem;

* ABREU, Maria Célia de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos/ M. Célia de Abreu & Marcos T. Masetto. 4ª ed. São paulo. MG ed. Associados, 1985. 5 - 12

* lhe permita e o ajude a transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de vida;

* suscite modificações no comportamento e até mesmo na personalidade do aprendiz.

A aprendizagem mecanizada encontra-se no pólo oposto à aprendizagem significativa. A aprendizagem se dá de modo mecanizado se o aluno tenta simplesmente memorizar a informação nova, ou repetir corretamente a habilidade a ser estabelecida; ocorre de um modo significativo se o aprendiz tenta reter a nova informação ou habilite, relacionando-a com o que já sabe; isso pede ação por parte do aprendiz, que deve descobrir princípios subjacentes ao material novo, associando-o, seja a situações de experiência concreta, seja a outros conceitos que já aprendeu antes.

A aprendizagem significativa apresenta dois importantes resultados, que não são próprios da aprendizagem mecanizada: primeiro, quanto mais significativo o material aprendido, tanto mais rápido será o próprio processo de aprendizagem, e menos repetições serão necessárias para memorizá-lo; segundo, quanto mais significativa for a aprendizagem, mais duradora será a retenção do material na memória.

2.2 - Toda aprendizagem é pessoal

A aprendizagem envolve mudança do comportamento ou de situação do aprendiz, e isto só acontece na pessoa do aprendiz e pela pessoa do aprendiz. É um pouco a afirmação do óbio: "ninguém aprende pelo outro".

2.3 - Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos.

Devem ser de fato significativos para os alunos e possam concretamente ser atingidos nas circunstâncias em que o curso é ministrado.

2.4 - Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feed back imediato.

A aprendizagem se faz num processo contínuo e o feedback é elemento integrante desse processo, pois deverá fornecer ao aluno e ao professor dados para corrigir e reiniciar a aprendizagem.

2.5 - Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal.

É essencial que haja um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma. São características deste relacionamento de diálogo, colaboração, participação, trabalho em conjunto, clima de confiança, o professor não sendo um obstáculo à consecução dos objetivos propostos e não sendo percebido como tal.

IV - A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

1 - Modalidades e propósitos da avaliação

1.1 - Avaliação diagnóstica, formativa e somativa

O processo de avaliação do ensino-aprendizagem, quando nos referimos à verificação do nível de aprendizagem dos alunos apresenta-se basicamente com três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Estreitamente vinculadas a estas funções surgem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa*.

A avaliação diagnóstica é realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos possuem os conhecimentos e habilidades impres-

* O primeiro a utilizar estas distinções foi Michael Scriven e Daniel Stuffleban, Avaliação educacional 11: perspectivas, procedimentos e alternativas, p. 102.

cindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa de instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos devem ter seu alcance assegurado.**

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático.

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas afirmam ser essa modalidade** "uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado". Nesse sentido,* "a avaliação pode servir como

** Clódia Turra e outras, Planejamento de ensino e avaliação, p. 184 - 186.

* Benjamim Boom e outros, Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar, p. 8.

meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores".

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de um grau para outro ou de uma série para outra.

1.2 - Própositos da avaliação

Um dos própositos da avaliação com função diagnóstica é informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de certo tempo.

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidade apresentam para dominar o conteúdo.

O propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes.

Se a avaliação permite verificar diretamente o ní

vel de aprendizagem do aluno, ela permite também indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou feedback) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação com função diagnóstica permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se. mas a avaliação diagnóstica tem, também, outro propósito: identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

A avaliação presta-se também em atribuir ao aluno nota ou conceito final de um semestre, não ou curso para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica. É realizada através da avaliação somativa que supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. Atualmente, com a expansão quantitativa da educação, a avaliação, que reflete as mudanças ocorridas na escola, está perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa.

2 - Algumas diretrizes para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Maria Célia Abreu* apresenta alguns pontos que permitem ter uma visão ampla do processo de avaliação para uma verdadeira prática pedagógica, os quais passaremos a abordá-los.

O processo de avaliação está relacionado com o processo de aprendizagem, uma vez que, quando professor e aluno estão empenhados em conseguir uma aprendizagem, é fundamental e imprescindível que ambos possam contar com um conjunto de dados e informações que lhes digam se a aprendizagem está sendo conseguida ou não se estão caminhando em direção ao conjunto terminal pretendido, ultrapassando os pontos intermediários de forma sucessiva e cumulativa, ou se desviando dele. E, como consequência dessa constatação, professor e aluno tomam a decisão de se manterem na reta e progredirem ou de redirecioná-la, para que a aprendizagem seja completamente estabelecida.

O processo de avaliação deve ser pensado, planejado e realizado de forma coerente e consequente com os objetivos propostos para a aprendizagem.

Os objetivos a alcançar são os critérios definidores do processo de avaliação: quer dizer, são os objetivos que dizem "o que avaliar", "de que forma avaliar", "qual técnica ou instrumento utilizar para avaliar", "o que registrar e de que forma", "como discutir o aproveitamento da atividade" e "qual o encaminhamento" a ser combinado com o aluno, tendo em vista o reiniciar do processo de aprendizagem.

* ABREU, Maria Célia, Wasets Marcos. O professor universitário em aula. P. 91 - 109.

O processo de avaliação, para acompanhar o processo de aprendizagem, é contínuo, pois a aprendizagem se faz de forma contínua, cumulativa e evolutiva ou em ritmo ascendente em direção ao objetivo proposto. E para que possa se concretizar tem necessidade de contar com um instrumento de retroalimentação (feedback), um processo de avaliação, que seja contínuo, realizado durante o processo de aprendizagem.

A avaliação como um processo contínuo permite um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais. Para a avaliação se constitua num processo contínuo, é condição básica que, em todas e cada uma das atividades previstas e realizadas, aluno e professor se informem sobre sua aproximação ou não dos objetivos propostos. Esta informação dirá se a atividade foi realizada adequadamente; ou se foi realizada inadequadamente ou não foi realizada simplesmente e, então, algo precisa ser feito antes da atividade seguinte, ou até conjuntamente com ela para que os objetivos possam ser atingidos. Esta tomada de decisão consequência do encaminhamento da análise dos dados registrados sobre o desempenho do aluno, realizada pelo aluno e professor conjuntamente, chegando ambos à conclusão do que fazer em seguida, tendo em vista o atingimento dos objetivos finais. Com isto reinicia-se continuamente uma aprendizagem.

O processo de avaliação deverá estar voltado para o desempenho do aluno. Para a atividade do aluno enquanto realiza ou não o que foi planejado e se realiza adequada ou inadequadamente.

Quando menciona que o processo de avaliação deverá estar voltado para o desempenho do aluno, quer dizer que é importante acompanhar seu desenvolvimento, a partir do desempenho concreto em cada das atividades e procuram o máximo de objetividades para colaborar com a evolução do próprio aluno em direção aos objetivos.

O processo de avaliação deverá incidir também sobre o desempenho do professor e a adequação do plano que resulta da inter-relação de, pelo menos, três elementos: um aprendiz - que procura adquirir o aprendizado de alguma coisa; um orientador ou preceptor, cuja função é a de colaborar para que o aprendiz consiga seu intento; e um plano de atividades, que apresente condições básicas e suficientes que permitam ao aprendiz atingir seu objetivo.

Muitos casos de não aprendizagem se explicaram e se explicam não por um desempenho inadequado do aluno, mas por falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento, falta de flexibilidade na aplicação de um plano, desconhecido ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequada aos objetivos propostos. Às vezes, a falha se encontra no próprio plano: este inexistente, existe mas não está adequado às condições físicas daquela classe ou às condições culturais e intelectuais daquela turma, ou às condições de tempo e calendário, ou aos imprevistos que surgem.

Em todo processo de avaliação requer-se uma capacidade de observação e de registro por parte do professor e, se possível, por parte do aluno também, pois o processo de aprendizagem é dinâmico, ascendente em direção aos objetivos propostos. Ele se compõe também de desvios e retrocessos. Todavia, sempre exige por parte do professor, uma cuidadosa observação (habilidade que precisa ser treinada) sobretudo do que se relaciona com a aprendizagem, bem como uma troca de idéias entre professor e aluno para encaminhamento posterior, como para que aluno e professor corrijam determinadas falhas em seu desempenho, ou o plano seja melhor adaptado.

Para que o programa de avaliação tenha sucesso, os professores devem ter uma total participação tanto no planejamento como na sua implementação. Os professores nunca devem perder o direito de controlar o crescimento de seu próprio exercício profissional.

3.3 - Várias fontes de informação

Lamentavelmente, as raras vezes em que uma avaliação sistemática do professor é feita, ela incorre no erro bastante comum de só se levar em conta a avaliação feita pelos alunos. O professor atua em várias outras situações que escapam à observação dos alunos como turma, isto é, suas atividades de orientação acadêmica, pesquisa, comissões de estudo, publicações, grupos de trabalho com colegas. Da mesma forma que o parecer dos alunos não é representativo da visão global do professor, a opinião de colegas é também parcial e pode carecer de objetividade. Ainda que se fizesse uso da observação direta de suas aulas, pode ocorrer que os momentos detectados não sejam a melhor amostra de seu valor na avaliação do desempenho docente, mas cada uma tem suas limitações. É preciso, pois, combinar todas essas fontes para que se possa ter uma visão integrada do professor. Alunos podem dizer da competência de ensinar, da estrutura do curso, dos trabalhos exigidos, no nível de dificuldades, da interação professor-aluno e professor-turma, da orientação ao aluno, da organização, do interesse em ensinar, da clareza de apresentação, do dinamismo e do entusiasmo. Colegas podem comentar sobre adequação do curso, objetivos, materiais de ensino, domínio e atualização do conhecimento, atividades de pesquisa e pretígio profissional, participação na comunidade acadêmica, relacionamento com alunos, dedicação ao ensino, à pesquisa

e às atividades de extensão. Administradores têm condições de referir-se à organização do curso, prestação de serviço à instituição e à comunidade, avaliação do trabalho docente e aperfeiçoamento profissional e utilidade do curso no mercado de trabalho. O próprio professor, através de uma auto-avaliação poderá trazer informações sobre uma atividade docente e suas responsabilidades, evidências de seus sucessos, objetivos e programas, avaliação e orientação de alunos, serviços à instituição e à comunidade - representada tanto nos seus líderes naturais e grupos sociais nos órgãos oficiais de desenvolvimento educacional pode informar sobre a contribuição do professor no desenvolvimento social, no assessoramento prestado e no intercâmbio que mantenha entre Instituição e Comunidade.

3.4 - Resistência do corpo docente

A implementação de um novo programa tende a provocar objeções por parte de alguns professores. Por outro lado, há procedimentos que poderiam contribuir a efetiva aceitação pelo corpo docente, isto é, difundir o programa de avaliação usando os canais apropriados de comunicação; incentivar reuniões dos grupos decisórios nos quais a equipe de avaliação possa responder aos questionamentos levantados pelos professores; considerar o programa como experimental; proteger a privacidade do professor, impedindo a divulgação de resultados avaliativos sem a sua permissão, admitir um período de aceitação e implementação do programa, compreender as razões para resistência e dar respostas apropriadas; não restringir a avaliação do professor a decisões administrativas, pois o essencial da avaliação é a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3.5 - Registro de experiências

É muito importante que seja estimulado entre os professores a oportunidade registrar suas experiências de sucesso no trabalho avaliativo porque sem dúvida contribui para o seu crescimento profissional.

3.6 - Publicações

Raramente o professor reserva espaço para publicar seus trabalhos científicos. É um aspecto importante do programa de avaliação estimular a criatividade do professor no sentido de buscar continuamente esta modalidade de crescimento acadêmico-profissional.

3.7 - Discussão de expectativas

Cada professor deve saber o que se espera dele, isto é, o que significa um desempenho de excelência. No contato com diretores, colegas e alunos, ele chegará a estabelecer um equilíbrio de comportamento profissional que venha beneficiar os alunos, a comunidade, a instituição e ele mesmo.

3.8 - Evitar o dilema Ensino X Pesquisa

No sistema educacional em geral, instituições de prestígio, valorizam mais a pesquisa e a publicação que o ensino, o que tem dado origem ao comércio popular de que o professor é pago para ensinar mas é avaliado pelas suas pesquisas e publicações. Uma explicação a respeito é de que dificilmente se pode avaliar a ação docente do professor, o que não ocorre

com a pesquisa e a publicação. Contrariamente a essa posição, a experiência tem mostrado que é possível avaliar o desempenho docente tão cientificamente quanto às atividades de pesquisa e publicações. Seria importante sim encontrar medidas diferentes para umas e outras formas de atuação do professor, mas sobretudo desenvolver novas atitudes que valorizem tanto a pesquisa e a publicação quanto ao ensino.

3.9 - Avaliação do programa

É preciso incluir no programa avaliativo, um sistema interno de "feedback" para fechar continuamente as correções necessárias ao sucesso de sua implementação. Tal sistema consiste numa revisão contínua dos procedimentos utilizados e dos resultados que gradualmente vão sendo alcançados.

3.10 - Manutenção do programa

A realização do programa de avaliação inclui um constante enfrentamento de problemas quer pelo uso inadequado de técnicas, quer pela falta de comunicação entre as pessoas envolvidas o que gera desconfiança e falta de interesse com relação ao programa. Tais problemas devem ser trabalhados com a participação de todos os que atuam no programa.

3.11 - Aspectos legais

Não resta a menor dúvida de que um programa avaliativo deve prever implicações de tipo legal no que diz respeito às decisões relacionadas às funções do professor na Instituição. O respeito às exigências legais deve porém ser

paralelamente acompanhado da sensibilidade humana que compreende e surgere formas alternativas de ação, conciliando disciplina e tolerância num sistema justo.

V - A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PMGO

1 - Diretrizes gerais do ensino e instrução - 84/85*

Com validade prevista até 1989, estabelece que o planejamento do ensino deve permitir um pronto e eficaz controle e avaliação da aprendizagem. A verificação do ensino e da aprendizagem deve merecer um cuidado especial a fim de permitir o controle do ensino e a seleção dos mais capazes. Essa verificação deverá ser feita para todos os cursos e estágios a funcionarem na corporação de acordo com as prescrições contidas nas "Diretrizes para funcionamento dos estabelecimentos de ensino das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares independentes".

2- Normas para o planejamento e conduta do ensino-87*

* Diretrizes Gerais do Ensino e Instrução, Brasília, Inspeção Geral das Polícias Militares, 1984/85.

* Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino, Polícia Militar do Estado de Goiás, 1987. p. 10 - 14.

2.1 - Avaliação do rendimento do ensino

Prevê o presente documento que a avaliação do rendimento do ensino, medida em termos quantitativos, tem por objetivos: corrigir, em tempo hábil, qualquer desvio, na busca dos objetivos fixados pelo plano didático; fornecer subsídios para pesquisa pedagógica sobre resultado das provas; e, servir de base à elaboração de juízo sintético sobre a atuação dos professores e instrutores.

A avaliação do rendimento do ensino será realizada por meio de folhas de informações sobre o corpo docente, fichas de fatos observados, questionários e outros instrumentos julgados úteis, a critério de cada escola.

2.2 - Avaliação do rendimento da aprendizagem

Estabele os seguintes objetivos da avaliação: verificar a mudança de comportamento dos alunos; expressar o aproveitamento do aluno em curso ou estágio; e, expressar, indiretamente o rendimento do ensino.

Classifica a avaliação quanto à forma em: prova escrita, oral e prática ou de execução e quanto à finalidade em: verificação imediata, especial, de estudo, corrente e final.

A verificação imediata visa, exclusivamente, a re-tificação da aprendizagem devendo ser aplicada após ter sido ministrado o assunto. Não excederá a 10 minutos e o resultado não será computado para o cálculo de nota do aluno.

A verificação especial objetiva orientar o estudo

e valorizar o trabalho do aluno ou de grupos de alunos. Poderá ser realizada individual ou coletivamente, em classe ou em outras situações. O prazo de sua realização deve ser compatível com a tarefa proposta, sendo sua data de realização fixada e divulgada com antecedência.

A verificação de estudo deve permitir avaliar o progresso obtido pelo aluno em determinada faixa do programa que, ao final, será objeto de uma verificação corrente. São aplicadas com ou sem conhecimento do aluno e sua duração não deve exceder a 01 (um) tempo de aula.

A verificação corrente deve avaliar o progresso do aluno em determinada faixa do programa. Sua duração deve ser compatível com a tarefa proposta, considerando inclusive o objetivo do curso. Sua data de realização deve ser fixada e divulgada com antecedência mínima de 10 (dez) dias.

A verificação final visa avaliar a consecução dos objetivos da totalidade dos assuntos ministrados no ano ou período. A sua duração deve ser compatível com a tarefa proposta, considerando inclusive o objetivo do curso. A data de realização deve ser fixada com antecedência mínima de (10) dias.

Estabelece, ainda que o número de avaliação para cursos da Academia de Polícia Militar serão previstos em seu plano geral de ensino. Para os cursos que funcionam nas demais organizações policiais militares será de: uma verificação final para as disciplinas com até 39 (trinta e nove) tempos; uma verificação corrente e uma final para as disciplinas com até

60 (sessenta) tempos; e, duas verificações correntes e uma final para as disciplinas com mais de 60 (sessenta) tempos.

Define a prova como sendo um dos instrumentos que possibilita avaliar a mudança de comportamento, resultante do processo ensino-aprendizagem, deve esta, ser elaborada de maneira clara, abrangente e objetiva, evitando-se a formulação de questões que nada acrescentem à cultura policial militar. A prova é organizada especificamente que esta deverá observar o seguinte: conterá itens de acordo com os assuntos ministrados, observando seus objetivos específicos; deverá conter 20% de questões fáceis, 60% de médias e 20% de questões difíceis de um total de 100 pontos.

3 - Plano geral de ensino da Academia de Polícia Militar - PGE/89.

Fixa na parte que se refere a orientação pedagógica, que na elaboração das questões para a avaliação de aprendizagem, o professor e instrutor deverão observar as qualidades fundamentais de uma prova: qualidade, objetividade, abrangência de aplicação, adequação à turma e discriminação; devendo o professor orientar-se pelos objetivos específicos, preconizados nos planos de matérias, não podendo, em hipótese alguma, fugir desse. (tais qualidades encontram-se transcritas na proposta de prova desta Unidade Escola, anexa neste trabalho).

A avaliação do rendimento do ensino é instituída, em termos qualitativos, para o desempenho dos professores e instrutores, visando: aperfeiçoar a atuação do docente e corrigir qualquer desvio do processo ensino-aprendizagem; fornecer subsí

dios para pesquisa pedagógica de resultado de provas; e, servir de base para elaboração do juízo sintético sobre a atuação dos professores e instrutores.

A avaliação do rendimento do ensino é realizada de forma objetiva e subjetiva através de: estudos dos resultados obtidos pelos alunos no conjunto de verificações aplicadas pelo docente; questionários aplicados junto às turmas; fichas de observação de professores e instrutores, contendo anotações da Divisão de Ensino, chefes de seções de ensino e coordenadores de cursos.

A avaliação do rendimento da aprendizagem é estabelecida tendo por objetivo permitir à Direção do estabelecimento de ensino: prevenir falhas no planejamento do ensino; corrigir, em tempo útil, a realização ensino-aprendizagem para assegurar e classificar os alunos; controlar a aprendizagem dos alunos e expressar o aproveitamento do aluno no curso ou no estabelecimento de ensino, bem como propiciar o constante aperfeiçoamento do ensino.

Quanto à classificação fixa basicamente a adotada pela NPCE (Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino), salvo algumas pequenas modificações que passaremos a citá-las.

A verificação corrente e final encontra-se estabelecida alterada do previsto na NPCE, quanto à data da realização, sendo a primeira fixada e divulgada, neste plano, aos alunos com antecedência mínima de 03 (três) dias e a última com sua data de realização divulgada e fixada com antecedência mínima de uma semana.

A verificação especial é definida nos mesmos termos da NPCE, com a ressalva de que esta não substituirá a verificação corrente, podendo ter valor de até 50% da verificação corrente.

Quanto às verificações de estudo, correntes e finais preceitua que estas deverão conter questões objetivas e subjetivas necessariamente. (a proposta de prova da Academia estabelece o quantitativo de 50% de questões objetivas e 50% de questões subjetivas).

O número de avaliações é prevista neste plano da seguinte forma: disciplinas com até 30 (trinta) tempos, uma verificação final; disciplinas acima de 30 (trinta) tempos e até 60 (sessenta) tempos, uma verificação corrente e uma final; e a partir de 60 (sessenta) tempos a cada fração igual ou inferior a 30 (trinta) tempos, será aplicada mais uma verificação corrente até o limite máximo de 03 (três) verificações correntes e uma final, sendo esta última com peso 02 (dois).

Como na NPCE, fixa nota igual ou superior a 50% dos pontos em cada disciplina para que o aluno seja aprovado.

VI - ALGUNS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA CONSTRUÇÃO DE
NOVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1 - Para os cursos de formação

Partindo do princípio que utilizamos fundamentalmente, a avaliação ao final de cada disciplina, avaliação somativa (classificatória) que é básica para estabelecer a antiguidade de posto ou graduação.

Haja vista o exposto acima, ser inviável a substituição do sistema numérico de avaliação, mesmo percebendo seu exacerbado rito competitivo, que muito mais serve de desunião da classe do que benefícios à instituição, uma vez que, como Aristóteles, pensamos que todos os excessos são prejudiciais. E, embora não sendo o melhor à conceção do ensino-aprendizagem, acreditamos seja o mais justo para realização dos objetivos acima mencionados.

A alternativa aqui sugerida, face a esse empenho, para o estabelecimento de novos critérios de avaliação, destes cur

sos, é que se leva em conta os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, dando ênfase às modalidades de avaliação diagnóstica e formativa para que possibilite um acompanhamento sistemático, contínuo e com efetivo registro de comportamento emitidos. Devendo, ainda este processo propiciar um eficiente meio de conclusões do aspecto compreensivo. O que seria impossível adotando apenas a avaliação somativa, estaria aniquilando sua principal função, ou seja, auxiliar no aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem.

2 - Para cursos de aperfeiçoamento e especialização

Fica sugerida a eliminação do sistema numérico de avaliação e a adoção de uma tabela conceitual. Sem prejuízo dos pontos salientados no item anterior para o estabelecimento de novos critérios, bem como ainda observando as diretrizes apontadas no presente trabalho para um processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

O professor poderá ainda, substituir a avaliação final pelas observações da participação do aluno, registradas pelo professor durante o curso.

Por que uma tabela conceitual?

Entende-se que o aspecto de qualificação tem que sobrepor ao de quantificação. A adoção de uma tabela numérica torna a educação uma atividade essencialmente técnica, ou seja, reprodutora de dados transmitidos desprovidos de uma análise das interações com algo que a torne significativa ao indivíduo. E aqui transcrevo um provérbio mencionado pelo professor

Nilton Mário Flório, Mestre em literatura brasileira pela UFG, "nada será assimilado pelo intelecto, se antes não tiver sido percebido pelos sentidos".

Uma tabela conceitual, por meio de patamares classificatórios, do insuficiente ao excelente, aproxima um pouco mais do real o desempenho do aluno, porque abarca uma escala de injustiça gritantes, como acontece na tabela quantitativa. Analisando mais profundamente a questão, como acreditar que um décimo, um ponto ou vários revelem uma diferença qualitativa? E mais, não se promovendo aquele que ignora 50% do conteúdo programático, seria possível realmente obter estas informações através de testes objetivos? Não estaria o nível formativo colocado em segundo plano, mesmo por que poderia ter alcançado os 50% da medida numérica estipulados, porém desconhecer parte significativa do conteúdo indispensável para o futuro exercício satisfatório da profissão?

Acredita-se que este sistema valorativo da aprendizagem deve ser menos injusto e mais humano. Cultivando uma competição menos acirrada entre os companheiros para desenvolvê-la consigo mesmo na busca do progresso e crescimento. A avaliação com este teor passa a valorizar não só a quem chega primeiro, mas também quem caminha e esforça-se na conquista dos objetivos.

3 - Para o professor

Constata-se ser a realidade da avaliação do ensino na Polícia Militar praticamente inexistente.

Face a essa situação, entende-se que a aquisição de

um projeto inicial deve possibilitar a correção de falhas na estrutura do processo educacional.

Julga-se imprescindível à sua construção a observação das diretrizes para a valiação do professor referidas neste trabalho, principalmente às concernentes às várias fontes de informações e a existência de uma comunicação ampla em todas as fases do processo com todos os envolvidos, uma vez que sem esta, ficando as decisões apenas na órbita administrativa muito pouco somará ao aprimoramento do ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, e analisando as modernas tendências de avaliação do ensino-aprendizagem e o que possui na Corporação, percebe-se que já houve uma considerável evolução.

Dentre os pontos de progresso destaca-se na confecção do Plano Geral de Ensino da Academia de Polícia Militar, a observação de que não foram inseridas, apenas os aspectos quantitativos, determinados pelas Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE), adotando-se também os qualitativos, o que demonstra uma sensível evolução; porém vê-se pela convivência na caserna, que este último aspecto ainda se encontra no papel. Pois a supervalorização da quantificação em detrimento ao reconhecimento à qualificação não foi ainda assimilada. Quer-se imaginar que este trabalho tenha contribuído, no mínimo para uma reflexão mais crítica sobre este assunto.

"O homem sensato corrige-se pelos erros dos outros", já dizia Osvaldo Cruz, por que não seguir-lhe o exemplo, ao invés de ter de passar pelas mesmas etapas que passaram nossos an

tepassados? Pedagogia Tradicional, Tecnicista? Em que ponto estacionamos? Acredita-se, uma vez capaz de perceber-se isto com clareza, ter todos os fatores essenciais para retomar a evolução e dinamização do ensino-aprendizagem.

Na condição de condutores do ensino, não se pode esquecer que a função do professor é despertar conflitos, sendo um auxiliar da aprendizagem, uma vez que esta, para ser realizada, deverá ser significativa para o educando, devendo despertar-lhe o interesse, relacionando-a com fatos reais e inserindo-o no contexto que o envolve, quer seja como cidadão ou profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Maria Célia de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos/M. Célia de Abreu & Marcos T. Masatto. 4ª e. São Paulo. MG, ed. Associados, 1985.
- Diretrizes Gerais do Ensino e Instrução. Brasília, Inspeção Geral das Polícias Militares, 1984/85.
- FIRME, Thereza Penna. Avaliação do professor, a formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1981.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo, ed. Ática, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, ed. Loyola, 1986.
- Normas para Conduta do Ensino. Polícia Militar do Estado de Goiás. Goiânia, 1987.

- Plano Geral de Ensino. Academia de Polícia Militar de Goiás. Goiânia, 1989.
- Revista da Universidade Católica. Estudos 1/2. Goiânia, ed. Universidade Católica de Goiás, 1986.
- SILVA, Osório José da. Trabalho monográfico de pós-graduação. 1989.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez. ed. Autores Associados, 1985.

ANEXO "I"

TABELA CONCEITUAL PROPOSTA

Excelente	9 — 10
Muito Bom	8 — 9
Bom	7 — 8
Regular	5 — 7
Insuficiente	0 — 5

ANEXO "II"



ESTADO DE GOIÁS
 POLÍCIA MILITAR
 A P M
 DIVISÃO DE ENSINO

PROPOSTA DE PROVA

CURSO

DISCIPLINA

DOCENTE (S)

NATUREZA DO T.J.

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> - 1ª VC | <input type="radio"/> - V. Única |
| <input type="radio"/> - 2ª VC | <input type="radio"/> - 2ª Época |
| <input type="radio"/> - VF | <input type="radio"/> - 2ª Chamada |

DATA

Expedição..... / / 19
 Devolução..... / / 19
 Realização..... / / 19
 Entrega das Notas..... / / 19

Duração _____ minutos

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

1. A verificação é um momento importante do ensino-aprendizagem. As questões formuladas devem, portanto, constituir uma maneira segura de informar em que grau os objetivos estabelecidos foram atingidos;
2. As questões devem ser formuladas de forma clara e objetiva, atendendo as qualidades indispensáveis de uma prova: validade, objetividade, abrangência, facilidade de aplicação, adequação à turma e discriminação;
3. A organização das questões propostas e os critérios de correção devem atender às Normas da Divisão de Ensino e aos objetivos estabelecidos nos Planos de Matérias;
4. As questões devem ser datilografadas em folhas próprias que seguem anexas a esta proposta, bem como a " Solução Padrão " (Gabarito), que deverão ser entregues à STE para efeitos de montagem;
5. Aplicada a prova, sua Solução Padrão deverá ser divulgada aos alunos pela própria autoridade que a aplicou;
6. O tipo de prova preconizado pela Didática e que melhor atende aos objetivos educacionais é o da prova mista. Sendo 50% objetiva e 50% subjetiva. Adotaremos pois, este critério;
7. Os critérios de avaliação adotados serão o de " escore ou gavotas ", abolindo desta forma o rudimentar critério de questões e graus aleatórios;
8. Os prazos, além de formalidades regulamentar, são indispensáveis às providências administrativas e à eficiência do processo de avaliação. A proposta ora emitida, deve ser devolvida à STE para montagem, no máximo 05 (cinco) dias antes da data de aplicação e 05 (cinco) efetivada a mesma;
9. Após corrigidas, as provas DEVEM ser apresentadas ao curso para conhecimento da nota e possível revisão da análise do docente, sendo em seguida entregues à STE para arquivamento e controle.

PARECER TÉCNICO

Sou de Parecer.....
 à Aplicação da presente prova.

APM, em Goiânia, GO. ____ / ____ / 19 ____

CHEFE DA SEÇÃO TÉCNICA DE ENSINO

DOCENTE

CIENTE:

ASSINATURA

DECISÃO

- Proposta Aprovada
 - Proposta Rejeitada

Em ____ / ____ / 19 ____

CHEFE DA DIVISÃO DE ENSINO

